



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУММАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

« Развитие сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного
возраста»

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Проверка на объем заимствований:
60 % авторского текста

Работа допущена к защите
рекомендована/не рекомендована

кр. № « 8 » 02 20 17 г.

зав. кафедрой СППиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Бахматова Танзиля Дамировна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Сошникова Н.Г.

Челябинск

2017

Содержание

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследования.....	4
1.1.Понятие «игра», «сюжетно-ролевая игра» в психолого-педагогической литературе.....	4
1.2.Развитие сюжетно-ролевой игры детей в онтогенезе.....	9
1.3.Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	16
1.4.Своеобразие сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	20
Выводы по главе 1.....	32
ГЛАВА 2.Коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	33
2.1 Методы и приёмы формирования игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	46
2.2. Содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста	56
Выводы по главе 2.....	64
Заключение.....	65
Список литературы.....	66
Приложения.....	72

Введение

В жизни слабослышащего ребёнка роль игры не менее важна, чем для слышащего дошкольника, для которого она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения.

Игра - вид осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит как в её результате, так и в самом процессе. Также термин «игра» используют для обозначения набора предметов или программ, предназначенных для подобной деятельности.

Для слабослышащих детей отношения людей, некоторые нормы поведения оказываются скрыты, а нередко понимаются ими неверно. Отрицательную роль здесь играет недостаточность общения с детьми и взрослыми, что связано с длительным пребыванием в круглосуточных дошкольных учреждениях. Моделируя взаимоотношения людей, их поступки, перенося в игры нормы поведения, можно влиять на усвоение детьми в игровой форме простейших нравственных правил, что в других видах деятельности постигается преимущественно через речь в более поздние сроки и с большим трудом.

Слабослышащие дети нередко воспроизводят в играх второстепенные, преимущественно предметные детали, не отражая существенные элементы, не постигая внутренние смысловые отношения. Наблюдается тенденция к однообразному, механическому повтору знакомых игр. Наиболее характерны для детей со сниженным слухом трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции. Отвлечься от данного предмета, перенести слово в новую ситуацию, нетипичную для употребления (например, использовать палочку в качестве термометра) очень сложно, так как слово длительное время было закреплено за одним предметом. Полноценная сюжетно-ролевая игра, предполагающая построение и варьирование сюжета, усвоение ролевого поведения и ролевых отношений, использование предметов-заместителей, у большинства детей с нарушениями слуха не появляется и в старшем дошкольном возрасте. Для большинства необученных глухих детей типичными оказываются игры,

включающие элементы сюжета. У части слабослышащих детей с развернутой речью к концу дошкольного периода появляется сюжетная игра.

Таким образом, проблема развития сюжетно-ролевых игр у слабослышащих детей является актуальным вопросом в коррекционной педагогике.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Объектом исследования является процесс развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования являются особенности работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста .

Задачи исследования:

1) Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2) Определить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей экспериментальной группы.

3) Разработать содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение личных дел детей, наблюдение, беседа, педагогический (констатирующий) эксперимент, анализ полученных данных.

Экспериментальная работа проводилась в ДООУ № 406 г.Челябинска в группах для детей I-II вида

Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающей 62 источников, приложений.

Глава I .Теоретические аспекты проблемы исследования

1.1.Понятие «игра», «сюжетно-ролевая игра» в психолого-педагогической литературе

Проблеме детских игр было посвящено большое количество работ педагогов, психологов, философов, этнографов. Не было буквально ни одного крупного исследователя в области педагогики и психологии, кто бы не отдал дань этой проблеме. В зависимости от философских взглядов автора, от его общей концепции игра трактовалась то как проявление избытка сил, то как проявление инстинкта, то как подготовка к будущей деятельности и т. д. То, что игра была в центре внимания ученых различных специальностей и разных направлений, не случайно. Это можно объяснить сложностью игровой деятельности и тем, что в дошкольном детстве игра выполняет особую, ничем невозполнимую роль. Советская психология утверждает, что становление человеческой личности происходит в процессе деятельности — игровой, учебной, трудовой. Для детей дошкольного возраста такой деятельностью является в первую очередь игра вообще и сюжетно-ролевые игры в особенности. Развитие ребенка представляет собой усвоение им общественного опыта в процессе деятельности. Игра в дошкольном детстве является ведущей деятельностью ребенка. В ходе игры ребенок овладевает накопленным людьми опытом.

Игровая деятельность готовит ребенка к переходу к следующей, более высокой ступени развития—к обучению в школе.«Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них учеба, игра для них труд, игра для них серьезная форма воспитания».Из всех видов игр наиболее благоприятно влияют на развитие ребенка сюжетно-ролевые. «Самые любимые, самые нужные детям игры — это те, где дети сами ставят цель игры: построить дом, поехать в Москву, состряпать обед... Процесс игры заключается в осуществлении этой цели: ребенок строит планы, выбирает средства осуществления. Пусть поезд, на

котором он едет, построен из стульев, пусть дом построен из щелок, — не в этом дело, фантазия ребенка дополнит действительность; тут важен самый процесс построения плана»². В игровой деятельности реализуется потребность ребенка участвовать в жизни взрослых

Игра — это воспроизведение детьми при помощи взятых на себя ролей и использования различных игровых предметов деятельности взрослых людей и их взаимоотношений. В ходе игр «какие-либо реальные действия, которые совершаются взрослыми в одних условиях, воспроизводятся ребенком в других, игровых обстоятельствах»³. Удовлетворяя желание 'быть похожим на взрослых, дети в играх реализуют свое стремление к активности, самостоятельности, проявляют инициативу, действуют творчески. Игры наполняют жизнь детей радостными переживаниями, эмоционально обогащают их, создают бодрое настроение.

Игра — это форма отражения действительности. Сюжетная ролевая, игра является специфически человеческой деятельностью ребенка, в корне отличной от тех аналогов игры, которые можно наблюдать у животных. Эта игра является социальной не только по содержанию, но и по самой структуре, по своему механизму. Мотив игровой деятельности своеобразен. Игровая деятельность в основном направлена не на ее продукт, а на самый процесс ее. Само осуществление этой деятельности неизменно приносит ребенку удовлетворение и доставляет удовольствие.

Это характерная особенность игровой деятельности, отличающая ее от других видов деятельности. Исследования советских психологов и педагогов убедительно показали существенное влияние сюжетно-ролевых игр на формирование отдельных психических функций и личности ребенка-дошкольника

в

целом.

Л. С. Выготский подчеркивал, что под влиянием игры, в процессе которой реальные предметы замещаются игрушками, а реальные действия — действиями игровыми, у ребенка развивается способность воспроизводить те или другие

стороны действительности с помощью различных способов ее обозначения (наглядных символов, изображений, слов и т.д.).

Таким образом, в игре развивается та функция замещения и обозначения, которая затем в более сложных формах осуществляется с помощью слова в процессе словесно-логического мышления. Вследствие этого игра имеет первостепенное значение для формирования специфически человеческих процессов мышления, а также волевой, сознательной регуляции человеческих действий. Игра, как показали исследования А. В. Запорожца, создает благоприятные условия для развития и совершенствования движений ребенка, в ходе игр совершенствуется моторное развитие. В игре ребенку оказывается доступно то, с чем он еще не может справиться в других условиях. Так, например, исследования показали, что умение управлять своим поведением возникает в игре раньше, чем в условиях прямого задания; в условиях игры дети припоминают большее количество слов, чем при других обстоятельствах; выполнение детьми простейших трудовых операций при игровой мотивации более эффективно, чем выполнение тех же операций при других типах мотивации. В ходе сюжетно-ролевых игр дети используют различные предметы, действуют с ними, сравнивают их, сопоставляют, отвлекаются от одних их качеств и домысливают, достраивают воображением другие, употребляют одни предметы в качестве других. Все это совершенствует ощущения и восприятия детей, способствует развитию их мышления, развивает интегрирует их воображения. Игра — это обязательно совместная деятельность. Это значит, что для осуществления согласованной деятельности детям необходимо общаться друг с другом в процессе игр. В дошкольном возрасте, пожалуй, нет другой деятельности, в которой необходимость общения друг с другом была бы выражена более рельефно. Поэтому овладение речевыми средствами общения в ходе игр приобретает особую мотивированность. Общение детей во время игр способствует развитию их речи (расширению значений слов, упражнению в речи в естественных условиях). В ходе игр дети берут на себя роли (т. е. представляют себя другим лицом),

совершают различные действия, диктуемые логикой роли, и тормозят другие действия, противоречащие характеру взятой роли. Это способствует развитию воображения детей, тренирует их волю; в результате дети приобретают навыки произвольного поведения и совместной деятельности. Сюжетно-ролевые игры уточняют и углубляют представления детей об окружающем, расширяют их знания. В игре создаются такие ситуации, которые не возникают в практическом обиходе детей и с помощью которых можно обогащать их знания, речевой запас и расширять значения слов. В ходе этих игр ребенок познает мир. «Ребенок до десятилетнего возраста требует забав, и требование его... законно. Он хочет играть, он играет всем и познает окружающий его мир прежде всего и легче всего в игре, игрой». Сюжетно-ролевые игры развивают интерес и любовь к животным, к книге, интерес к учению, к различным видам труда, уважение к людям труда, умение и желание работать. В ходе этих игр дети усваивают правила общественного поведения, овладевают нормами поведения в быту. Совместная деятельность в процессе сюжетно-ролевых игр способствует формированию дружеских, товарищеских взаимоотношений между детьми. Ребенку необходимы товарищи по игре — ему надо кого-то лечить, мыть, учить, перевозить на дачу, для кого-то варить обед, продавать продукты. В ходе игры дети учатся действовать сообща, согласованно, считаться с интересами других участников игры, подчинять свои интересы общим, уступать, действовать во имя общей цели, т.е. приобретают навыки коллективной деятельности, поведения в коллективе. Играя, дети легче и сознательнее овладевают нормами нравственного поведения. Воспроизводя жизнь взрослых, дети отражают и их отношения, познают их, усваивают. В игре происходит нравственное развитие ребенка. Игры содействуют сближению детей, формированию детского коллектива. Действуя в игре самостоятельно, совершая те или иные поступки, ребенок проявляет свои интересы, качества личности, чувства. Поэтому в игре, как ни в одной другой деятельности, можно узнать особенности и возможности ребенка, что необходимо для его эффективного воспитания. В игре и через игру можно наиболее успешно влиять

на ребенка, изменяя его самого, его отношение к себе, его положение в коллективе, отношение к нему других детей. То, что пережито ребенком в игре, становится ему особенно «близким и понятным. «Для дитяти игра — действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание, В игре дитя живет, и следы,этой жизни глубже остаются в «ем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не 'более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности...; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»¹. Пережитые в игре чувства и отношения к другим, взятые на себя обязанности и умение их выполнить, умение подчинять свои желания правилам, — все это становится достоянием личности ребенка. Поэтому сюжетно-ролевая игра имеет особое воспитательное значение. -«Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру»².Все сказанное об игре в полной мере относится и к глухим детям дошкольного возраста. Игровая деятельность имеет особо важное значение для их общего и речевого развития, так как формирующаяся в ней способность замещения одного предмета другим, как бы подготавливает овладение знаковой функцией слова и возможность оперировать им в процессе речевого мышления. Игра является важнейшим условием всестороннего развития глухих детей, одним из основных средств их коммунистического воспитания. Для того чтобы игра могла выполнить свою роль в развитии и воспитании глухих детей, ею необходимо научиться управлять: А для успешного развития игровой деятельности глухих детей и эффективного управления ею нужно знать ее особенности.

1.2 Развитие сюжетно-ролевой игры детей в онтогенезе

Игровое действие имеет свои истоки. Игре с элементами мнимой ситуации предшествует период игры младенца, которому свойственны два этапа: ознакомительный и отобразительный .

На первом, ознакомительном этапе предметно-игровой деятельности действия с игрушками или любыми предметами носят манипуляторный характер, ребенок действует с ними так, как позволяют ему его неумелые руки. Мотив игры задается через предмет – игрушку. Затем малыш сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке отдельные свойства (погремушка звучит, двигается, изменяется ее окраска и т.д.). Так начинается этап отобразительный предметно-игровой деятельности. Дети усваивают способы действия с разными предметами, связанные с их физическими свойствами: стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим (в большой предмет вкладывают маленькие предметы, высыпают их; одной игрушкой ударяют по другой, чтобы услышать звук, и т.п.). Предметы, с которыми действуют дети, выступают в качестве средств (орудий) достижения цели, например, палкой катают мяч. Непредвиденность результата таких самостоятельных действий ребенка, а также действий, показанных взрослым, побуждает его к повторному поиску новых эффектов. Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в

вероятностном характере результата игрового действия: мяч палкой можно приблизить к себе или оттолкнуть дальше. Постепенно дети начинают отображать в игре не только физические свойства, но и социальное назначение отдельных предметов (машинку, коляску – катают, везут на них груз, куклу). Отобразительные предметно-игровые действия свойственны детям от 5 – 6 мес. до 1 г. – 1 г. 6 мес.

Сюжетно-отообразительный этап игры детей второго и третьего года жизни создает возможность для перехода к сюжетно-ролевой игре. Дети начинают передавать в игре не только отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни. Появляется «роль в действии», например, девочка, накрывая на стол, явно подражает маме, но на вопрос: «Кто ты?» - отвечает: «Я Юля». Дети начинают обозначать, словом, выполняемую в игре роль: «Я шофер», «Ты мама» и т.д.

Игровые действия в сюжетно-отообразительной деятельности и сюжетно-ролевой игре претерпевают значительные изменения. Сначала действия с сюжетно-образными игрушками очень похожи на реальные, практические действия с предметами. Постепенно они становятся более обобщенными, превращаясь в условные действия. Часть игрушек постепенно заменяется игрушками-заместителями и воображаемыми предметами. Так, ребенок к трем годам осознает условность к игре, игровую воображаемую ситуацию, заявляя: “Это “как будто”, “Это понарошку”, “Это “по правде”. Высший этап игры дошкольников – ролевая игра. Дети, общаясь друг с другом, начинают отображать, моделировать знакомые им трудовые и общественные отношения. [5]

Совершенствование сюжетной игры способствует различию коллективных ее форм. Большое значение имеют индивидуальные игры режиссерского типа. Содержание их постепенно усложняется: от отображения действия людей с предметами к отображения их взаимоотношений. [6]

Наблюдения показывают, что с появлением ролевой игры предшествующие ей этапы не исчезают бесследно. Дети продолжают в самостоятельной деятельности овладевать и физическими свойствами, и назначением новых для них предметов и др. При умелом педагогическом руководстве недавно появившиеся качества могут стать основой для новых интересных игр детей. Намеренное ускорение более сложных этапов игры в ущерб предыдущим недопустимо, так же как длительное «застывание» на одном каком-либо этапе игры. Это неблагоприятно сказывается не только на дальнейшем совершенствовании игровой деятельности, но и на общем психическом развитии ребенка.

Игра имеет свои законы развития, каждому возрасту соответствует определенный этап. Развиваясь, она поднимает ребенка на новую ступень осознания мира предметов, мира человеческих отношений. Успешное формирование игры зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом этапе ее развития. Педагог, руководя игрой детей раннего возраста, использует методы, обеспечивающие развитие мышления, речи, самостоятельности и творчества ребенка.

Игра в форме детской самодеятельности в наибольшей степени влияет на психическое развитие ребенка. В этом заключается ее педагогическая ценность. Термин «руководство игрой», обозначающий в педагогической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями, используется в единстве с термином «формирование». Основная цель педагога – последовательно руководить процессом формирования самостоятельной игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом. При поиске методов формирования игры важно знать специфику игрового действия: оно всегда направлено на достижение определенной цели с учетом игровых условий. По ходу игры ребенок решает ряд игровых задач, в которых он учиться ставить

цель, учитывать и готовить условия для ее достижения, усваивает новые, более сложные способы действия. Все это обеспечивает развитие игровой деятельности. Следовательно, само формирование игры можно рассматривать как предъявление детям усложняющих игровых задач, подведение их к самостоятельной постановке и самостоятельному решению. Необходимо создать особую проблемную игровую ситуацию, т.е. поставить детей перед такой игровой задачей, которая им интересна, которую они захотят решать сами.

Достижение цели в проблемных игровых ситуациях всегда связана с затруднительными моментами (как правило, с новыми, необычными условиями). Если эти затруднительные моменты лежат в «зоне ближайшего развития»

(Л.С. Выготский), то ребенок решает игровую задачу сам или с небольшой помощью старших. В одних игровых проблемных ситуациях дети ставятся перед необходимостью отображать и комбинировать в игре новые знания о мире. В других – решать игровые задачи более сложными способами. В третьих – учатся ставить игровые цели, планировать пути к их достижению. В четвертых – овладевают умением самостоятельно готовить или преобразовывать условия для игры. Таким образом, если игровые проблемные ситуации постепенно усложняются в разных направлениях, игра всегда интересна детям, они с удовольствием решают игровые задачи, проявляя максимум самостоятельности, активности.

Главное в игровой задаче – воображаемая цель, понятная и близкая ребенку по его личному опыту. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Игровые задачи могут быть разными: умыться, причесать или покормить куклу; вылечить зайца; построить дом для лисички, привезти для него кубики и т.д. [5] Для достижения выбранной цели ребенок на основе своего жизненного опыта использует в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения. Способы решения игровой задачи – игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее – речевые

высказывания. Они постепенно заменяют некоторые игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи – образные игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты, слова, обозначающие воображаемые, отсутствующие предметы и действия. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие способы и средства использует в игре ребенок. Преобладающим способом решения игровых задач для детей раннего возраста является способ, где игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации. Однако при целенаправленном формировании игровых действий уже с 1 г. 4 мес. малыши с удовольствием используют предметы-заместители, с 1 г. 7 мес. – 1 г. 9 мес. – воображаемые предметы, а с 2 лет 7 мес. переходят к четвертому способу решения игровых задач – активной замене хорошо усвоенных действий словом. При этом условия для игры они готовят сами

Для развития игры как самостоятельной детской деятельности начиная с первых этапов ее развития важно формировать умения принимать от взрослого игровые задачи, затем ставить и самому решать их поэтапно, усложняющимися способами и средствами. Новый игровой способ, новое игровое умение ребенок, как правило, сам не может открыть, он его усваивает незаметно для себя в процессе совместной игры и доверительного общения со старшими (хорошо играющими детьми, взрослыми). Для усвоения вновь приобретенных игровых способов, игровых умений важно, чтобы малыш не только самостоятельно повторил этот способ в тех же ситуациях. Так постепенно дети приобретают новый, отличающийся от практического, игровой опыт. Чем больше игровых умений у детей, тем он богаче, тем выше уровень игры.

Основные проблемы руководства игрой – учет возрастных особенностей детей при решении игровых задач, развитие игровой деятельности, ее зависимость от ряда условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре. [5]Жизненный и игровой опыт детей помогает им творчески воспроизводить действительность. Это возможно лишь при комплексном руководстве игрой,

системном подходе к ее формированию. Стержнем системного подхода является сама игровая деятельность, учитывающая возрастные закономерности развития детей. Каждый возрастной этап требует изменений в содержании работы с детьми. Сущность комплексного метода руководства игрой в том, что для формирования игры на каждом этапе необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры.

Компоненты комплексного метода следующие:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Традиционно эти педагогические условия можно отнести к прямым и косвенным методам руководства игрой: обогащение жизненного опыта, изменение игрового материала оказывают косвенное влияние на развитие игры, в то же время иногда взрослые непосредственно «учат» детей играть. Обычно предпочтение отдается косвенным методам и приемам. Комплексный метод руководства процессом формирования игры не только подтверждает правомерность такого предпочтения, но и обосновывает его в связи с новым подходом к игре как решению игровых задач самими детьми.

Все источники информации (наблюдения, занятия, средства искусства, художественное слово), если они интересны детям, будят их мысль, удивляют, волнуют, не оставляют эмоционально равнодушными. Это способствует

возникновению того, что ребенок, активный участник реальной жизни, желает сделать больше, чем может в своем возрасте. Эта возникшая потребность делать как взрослый, поступать как взрослый может быть реализована в игре. Многие конкретные интересные действия людей, их поступки становятся мотивом, предметом детских игр. Важно, чтобы дети приобщались к интересному, прекрасному, загадочному, а позднее – к героическому. В игре заложены большие возможности для творческого воспроизведения разных событий.

В совместных обучающих играх воспитатель вычленяет главное в событиях, участниками и наблюдателями которых являлись воспитанники. Дети учатся переводить свой жизненный опыт в игровой условный план, решать и ставить нужные игровые задачи разными способами. При общении детей, отличающихся по возрасту и уровню развития игры, игровой опыт происходит стихийно.

Передача игрового опыта может быть организована двумя формами:

- специально обучающие игры (показы-инсценировки, разнообразные театрализованные игры; игры занятия, рекомендованные Р.И. Жуковской; сюжетно-дидактические и сюжетно-подвижные и музыкальные игры);
- игра воспитателя с детьми, когда участие педагога может быть длительным или фрагментарным.

Передача игрового опыта совмещает в себе и воображаемую ситуацию, и интересную событийную сторону (сюжет). В зависимости от этапа игры на первый план выступают наиболее значимые для последующего развития игры способы воспроизведения действительности. Они могут быть связаны как с событийной (развитием сюжета), так и с содержательной стороной игры (обобщенностью игрового действия, отображением отношений между людьми).

Например, на втором году жизни дети учатся переносить в игру доступные бытовые сценки, на третьем году – сказочные элементы или фрагменты из трудовой, общественной жизни людей. Вначале малыши учатся выполнять действия с сюжетно-образными игрушками, затем – с предметами-заместителями и воображаемыми предметами. И т.д. Большое значение имеют игровые проблемные ситуации, которые создаются благодаря изменению игровой среды и активному общению. Игровые проблемные ситуации ставят детей перед необходимостью использовать ранее полученные впечатления и побуждают детей к поиску новых знаний. Современное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, разного по тематике и образному решению, помогают ребенку восстановить в памяти недавние впечатления, побуждают к самостоятельной игре. Разнообразная предметно-игровая среда позволяет подвести детей к следующему, более сложному этапу игры. Общение взрослого с детьми в процессе игры, усложняющиеся игровые проблемные ситуации побуждают детей к самостоятельному поиску новых игровых задач, новых способов их решения. Такое общение взрослого с детьми чаще происходит в форме вопроса, совета, подсказки. Детям раннего возраста можно предлагать разные варианты одной и той же игровой задачи (покормить куклу, игрушечного медведя, петушка). Это подчеркивает условность игры, побуждает детей переносить игровые действия на новые предметы, в новые условия, а не ограничивать его поведение образом, заданным в совместных играх или показах-инсценировках.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Слух играет большую роль в интеллектуальном и речевом развитии ребенка. Ребенок с сохранным слухом слышит речь взрослых, подражает ей и учится самостоятельно говорить. Слушая объяснения взрослого, малыш знакомится с окружающим миром, овладевает сложным познанием действительности, усваивает значения многих слов. С помощью слуха он может контролировать собственную речь и сравнивать с речью окружающих, так он усваивает не только правильное звукопроизношение, но и лексико-грамматические средства языка. В дальнейшем сохранный физический слух является необходимым условием для овладения чтением и письмом.

Теоретической основой психолого-педагогической классификации являются положения, определяющие своеобразие развития ребенка с нарушениями слухового анализатора. Нарушение слухового анализатора у ребенка необходимо рассматривать в его принципиальном отличии от подобного недостатка у взрослых. У взрослых людей к моменту нарушения слуха речь сформирована, а дефект слухового анализатора оценивают с точки зрения возможности общения на основе слуха. Утрата слуха в детстве влияет на ход психического развития ребенка и приводит к возникновению целого ряда вторичных дефектов. Нарушается речевое развитие ребенка. Если же глухота возникает рано, это приводит к полному отсутствию речи. Немота препятствует нормальному формированию словесного мышления, что ведет к нарушению познания. Для правильного понимания развития ребенка с недостатком слуха важно учитывать возможность самостоятельного овладения речью. Нарушение слуха, с одной стороны, препятствует нормальному развитию речи, с другой стороны, нормальное функционирование слухового анализатора находится в зависимости от уровня речевого развития. Чем выше уровень речевого развития ребенка, тем больше возможностей использовать остаточный слух. Человек, владеющий языком, имеющий достаточный словарный запас, способен лучше воспринимать обращенную речь, т.к. улавливает знакомые слова и фразы по смыслу, в контексте фразы. Дети, у которых речь развита лучше, производят впечатление слышащих. Чем лучше у ребенка слух, тем больше возможностей для самостоятельного развития речи на основе подражания речи окружающих. [5,43].

Р.М. Боскис рассматривает недостаточность слуха у ребенка с точки зрения развития речи при данном нарушении слуха. Чем лучше речь у ребенка, тем больше возможностей использовать свой слух. При глухоте обнаруживается потеря слуха выше 80 дБ. В том случае, если при аудиометрии обнаружено снижение слуха меньше 80 дБ, говорят о тугоухости.

Р.М. Боскис выделила 2 основные группы детей с недостатками слуха -- глухие и слабослышащие.

К *группе глухих* относятся дети, которые вследствие врожденной или раноприобретенной глухоты не могут самостоятельно овладеть словесной речью.

К категории *слабослышащих детей* относят тех, у кого наблюдается снижение слуха, но возможно самостоятельное развитие речи (хотя бы минимальное).

В зависимости от речевого развития выделяют 2 группы слабослышащих детей:

! слабослышащие, которые обладают относительно развитой речью с небольшими недостатками (нарушения в звукопроизношении, отклонения в грамматическом строе речи);

! слабослышащие с глубоким недоразвитием речевой функции (фразы короткие, неправильно построенные, отдельные слова сильно искажены и т.д.).

Среди глухих также выделяют 2 группы детей в зависимости от времени возникновения дефекта: ранооглохшие дети, потерявшие слух на 1-2 году жизни или родившиеся неслышащими;

! позднооглохшие дети, т.е. потерявшие слух в 3-4 года, а также позже, сохранившие речь в связи с более поздним возникновением глухоты. Термин «позднооглохшие» носит условный характер, т.к. данную группу детей характеризует не время наступления глухоты, а факт наличия речи при отсутствии слуха.

Дефект слуха в первую очередь отрицательно влияет на формирование речи, т.е. той психической функции, которая в наибольшей степени зависит от состояния слухового анализатора.

Таким образом, на основе оценки состояния слуха, уровня развития речи с учетом времени наступления слухового дефекта выделяют 4 группы детей с нарушениями слуха и речи .

1.4 Своеобразие сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра. В процессе этой деятельности дети берут на себя роли взрослых людей и в специальной, создаваемой самими детьми ситуации воссоздают деятельность взрослых и их отношения между собой. В сюжетно-ролевой игре формируется потребность ребенка оказывать активное воздействие на окружающие предметы. В игре происходит становление основных психологических новообразований - усвоение мотивов деятельности и установление между ними иерархических отношений, развитие действий с символами, формирование произвольной регуляции. В игре дети ориентируются в смыслах и мотивах деятельности взрослых, усваивают правила социального поведения и нравственные нормы, действующие в обществе. Выделяются следующие структурные компоненты

игры - сюжет и ее содержание; использование предметов-заместителей, т.е. игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой и последний используется в связи с приданным ему новым значением; роль взрослого, которую берет на себя ребенок (Д.Б. Эльконин).

В развитии сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей наблюдается ряд особенностей. Посмотрим, как происходит становление основных структурных компонентов игры.

Сюжет и содержание - два взаимосвязанных компонента. Играя, дети отражают окружающую их действительность; чем шире сферы действительности, с которой они сталкиваются, тем разнообразнее сюжеты игр. Содержанием ролевой игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Поэтому за одним и тем же сюжетом может скрываться разное содержание. Выделяют три этапа в развитии содержания игры: в младшем дошкольном возрасте содержанием игры оказывается воспроизведение действий взрослых с предметами (предметно-процессуальная игра); в среднем дошкольном возрасте содержанием игры становятся отношения между людьми, их внешняя сторона; в старшем дошкольном возрасте содержанием игры является подчинение правилам, вытекающим из взятой на себя роли, т.е. отражение внутренней стороны социальных отношений.

По своему содержанию сюжетно-ролевые игры глухих дошкольников обнаруживают известное сходство с играми слышащих сверстников (Г.Л. Выгодская). Они также воспроизводят отдельные эпизоды из жизни взрослых, их деятельность и взаимоотношения при этом. Слабослышащие дети играют, используя круг впечатлений, получаемых из окружающей жизни. Но поскольку восприятие мира осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, невозможно ожидать полного сходства в содержании игр глухих и слышащих детей. Игры слабослышащих дошкольников дольше, чем у

слышащих, задерживаются на этапе предметно-процессуальных, их сюжетные игры однообразнее и упрощеннее, чем у слышащих сверстников. Без специальной работы, направленной на расширение опыта слабослышащих детей, задерживается становление мотивационного плана игры. Преобладают бытовые игры, воссоздающие лишь немногие отношения между людьми.

Вследствие того, что глухие дети менее обобщенно, чем слышащие, отражают ту или иную сторону действительности, они не умеют самостоятельно вычленить в воспринимаемом основное, существенное и сосредотачивают внимание на особенностях, которые имеют второстепенное значение. Так, игра «в магазин» прекращается, если нет бумаги для того, чтобы завернуть покупки; при игре «в доктора» больному отказывают в медицинской помощи, если он не постучал в кабинет или не поздоровался.

Слабослышащие дети не всегда могут самостоятельно осознать скрытые отношения, зато наглядные предметные действия отражают в играх детально и педантично. Сюжет заслоняется детально выполняемыми предметными действиями. Так, при игре «в дочки-матери» дети не забывают «ополоснуть» корыто или таз во время «стирки» или «купания детей», «разбавить горячую воду холодной» и т.д. Иногда вся игра сводится к детальному изображению какого-нибудь одного действия: дети начинают играть просто «в стирку», причем эта «стирка» осуществляется не ради какой-нибудь другой цели, а ради нее самой.

Для слабослышащих дошкольников типична склонность к педантичному, буквальному отражению в игре действительности. Из-за задержки речевого развития способность к обобщению и творческому отражению действительности в игре оказывается весьма ограниченной. Зачастую можно обнаружить тенденцию к стереотипности действий. Дети механически повторяют из раза в раз одни и те же действия, слова и роли. Они стремятся воспроизвести условия, в которых игра протекала раньше. В играх слабослышащих детей значителен

элемент механического подражания действиям друг друга. Стоит одному ребенку затеять какую-нибудь игру, как сразу же у него находится несколько «последователей», которые начинают ему слепо подражать. Подражая кому-нибудь, сам ребенок в ряде случаев не вносит от себя ни одной детали. Особенно ярко проявляется подражание у малышей, но от элементов подражания не свободны и игры старших дошкольников. Использование предметов-заместителей. Настоящее игровое действие возникает только тогда, когда ребенок под одним предметом подразумевает другой, под одним действием - другое. Игровое действие носит символический характер. Игровые заместители предметов могут иметь небольшое сходство с самими предметами, главное - они должны давать возможность действовать с ними так же, как и с замещаемыми. При игровом употреблении предметов слышащие дети обычно называют их по-новому, соответственно тому, какую функцию они должны выполнять в игровой ситуации. Глухие дети испытывают трудности при игровом замещении предметов. Даже предмет, функционально пригодный для роли заместителя, не всегда используется глухим ребенком. Если взрослый назвал карандаш ложкой или кубик утюгом и ребенок согласился так называть этот предмет, это еще вовсе не означает, что, играя, он начнет «есть» карандашом или «гладить» кубиком. Слово (новое название) как таковое не диктует глухому ребенку способа действия с предметом. Формально принимая новое название предмета, предложенное взрослым, глухие дети в ряде случаев действуют не в соответствии с этим новым названием (назначением) предмета, а сообразуясь с его непосредственно воспринимаемыми особенностями. Например, ребенок согласился с тем, что шарик будет изображать яблоко, а карандаш - нож, и называет эти предметы новыми игровыми названиями. Однако в ответ на предложение взрослого «нарезать яблоко» он, вместо того чтобы выполнить это игровое действие, берет карандаш не как нож, а как карандаш и рисует им по поверхности шарика.

Г.Л. Выгодская считает, что подводить детей к использованию предметов-заместителей нужно постепенно и учитывать при этом следующее: знакомый

предмет труднее принимается в качестве заместителя, чем незнакомый; пока ребенок не знает названия заменяемого предмета, его реального назначения, нельзя заменять его в игре другим предметом; предмет-заместитель должен, иметь некоторое сходство с заменяемым предметом; он должен быть функционально пригоден к выполнению роли заместителя, обладать свойствами, позволяющими совершать те действия, которые выполняются с заменяемым предметом.

У слышащих детей в результате развития игровой деятельности игровые действия становятся менее подробными, как бы «сворачиваются», сокращаются. Это происходит за счет того, что исполнительная часть действия, его операционные компоненты могут частично редуцироваться, частично совсем опускаться. Такое укороченное действие заменяется словесным высказыванием ребенка. Так, кормя куклу, ребенок, дав кукле ложку с едой всего несколько раз, добавляет: «Уже поела». Их интересы в игре перемещаются в область человеческих взаимоотношений.

Для слабослышащих детей, наоборот, характерно, что по мере овладения игровой деятельностью их игровые действия становятся более развернутыми, полными, начинают изобиловать подробностями, деталями. Так, кормя куклу, ребенок уже не ограничивается тем, что подносит ложку к ее рту. Предварительно он наливает еду из кастрюли в тарелку, помешивает еду, дует на нее, чтобы не обжечь куклу, наливает добавку из кастрюли и снова кормит и т.д.

Восприятие мира у слабослышащего ребенка обеднено за счет отсутствия слуховых ощущений и восприятий, затрудненного и ограниченного речевого общения. Это усложняет как руководство детским восприятием, так и передачу накопленного взрослыми опыта. Отсутствие слуховых впечатлений не возмещается зрительным восприятием, да и само зрительное восприятие, не направляемое взрослыми, не может дать слабослышащему ребенку достаточного материала для необходимых обобщений.

Принятие на себя роли - стремление воспроизводить функции и отношения другого человека или других людей. В игре ребенок начинает действовать в соответствии со взятой на себя ролью. Поскольку у слабослышащего ребенка отстает развитие воображения, ему трудно творчески войти в роль. Например, играя «в больницу» или «в детский сад», дети, как правило, называют ребенка, изображающего врача или педагога, именем врача из своего детского сада, педагога своей группы (например, «тетя Таня», даже если эта роль досталась мальчику). Ребенок стремится, как можно более точно передать внешние особенности изображаемого персонажа, даже не существенные для игры, - манеру ходить, снимать очки, привычные жесты и т.п.

Таким образом, в становлении всех структурных компонентов сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей наблюдаются специфические особенности. Это приводит к отставанию в развитии новообразований дошкольного возраста - задержке формирования произвольной регуляции поведения, отставанию в переходе к наглядно-образному мышлению, к решению задач в плане представлений (на основе использования предметов-заместителей), трудностям в анализе собственных действий, поступков, мотивов, в соотнесении их с общечеловеческими нормами и правилами поведения, отставанию в развитии творческого воображения.

Эти особенности сюжетно-ролевой игры слабослышащих детей и их последствия могут быть, по мнению Г.Л. Выгодской, объяснены задержанным развитием речи. Недостатки развития смысловой стороны речи глухого ребенка, обобщающей и регулирующей функций слова проявляются в том, что слово не всегда направляет и определяет выполнение игровых действий. Задержка речевого развития слабослышащего ребенка мешает отвлечению от непосредственно воспринимаемого и затрудняет создание воображаемой игровой ситуации.

Без специального обучения умению играть игры глухих детей развиваются медленно и носят в основном процессуальный характер. При специальном обучении игровая деятельность слабослышащих детей принципиально меняется: в ней находит отражение все больший круг впечатлений; сюжеты игр и игровые действия заметно усложняются; от простого отображения предметных действий дети переходят к изображению взаимоотношений людей, их чувств; появляется разнообразное использование предметов, которые получают многообразное значение; все более существенную роль выполняет речь.

В процессе игр возникает потребность в общении, реализуемая в их ходе, обогащается словарь детей, повышается роль слова в регуляции действий.

1. Соблюдение правил.

Правила регламентируют действия ребенка и воспитателя и говорят, что иногда надо делать то, чего совсем не хочется. Взрослым сложно сделать то, что им не нравится, а ребенку это в сотни раз сложнее. Просто так умение действовать по правилу у ребенка не появляется. Важным этапом дошкольного развития является сюжетно-ролевая игра, где подчинение правилу вытекает из самой сути игры.

Осваивая в игре правила ролевого поведения, ребенок осваивает и моральные нормы, заключенные в роли. Дети осваивают мотивы и цели деятельности взрослых, их отношение к своему труду, к событиям и явлениям общественной жизни, к людям, вещам: в игре формируется положительное отношение к образу жизни людей, к поступкам, нормам и правилам поведения в обществе.

2. Социальный мотив игр.

Социальный мотив закладывается в сюжетно-ролевой игре. Игра — это возможность для ребенка оказаться в мире взрослых, самому разобраться в системе взрослых отношений. Когда игра достигает своего пика, то ребенок становится недостаточно заменять отношения игре, вследствие чего зреет мотив

сменить свой статус. Единственный способ, как он это может сделать, - это пойти в школу.

3. В сюжетно-ролевой игре идет эмоциональное развитие.

Игра ребенка очень богата эмоциями, часто такими, которые в жизни ему еще не доступны. Многие отечественные психологи задавались следующими вопросами: «Испытывает ли ребенок чувства или только изображает их? Какое влияние оказывают они на формирование морального облика ребенка?» А. Н. Леонтьев считает, что в самой глубине генезиса игры, в самых ее истоках имеются эмоциональные основания. Изучение детских игр подтверждает правильность этой мысли. Ребенок отличает игру от действительности, в речи дошкольников часто присутствуют такие слова: «как будто», «понарошку» и «по-правде». Но, несмотря на это, игровые переживания всегда искренни. Ребенок не притворяется: мама по-настоящему любит свою дочку-куклу, водитель серьезно озабочен тем, удастся ли спасти попавшего в аварию товарища.

Выдающийся русский психолог Л. С. Выготский также отмечал, что, хотя ребенок создает в ходе ролевой игры воображаемые ситуации, чувства, которые он при этом испытывает, самые настоящие. «Катя — мама» — говорит крошечная девочка, и, примеряя на себя новую роль, погружается в воображаемый мир. И, независимо от того, куплена ли ее «дочка» в дорогом игрушечном магазине или сшита заботливой бабушкой из Катиных же старых колготок, маленькая мама не просто повторяет за старшими манипуляции, которые положено совершать над младенцами, а испытывает настоящее чувство материнской любви к своему «ребеночку».

С усложнением игры и игрового замысла чувства детей становятся более осознанными и сложными. И фа и выявляет переживания ребенка, и формирует его чувства. Когда ребенок подражает космонавтам, он передаст свое

восхищение ими, мечту стать таким же. А при этом возникают новые чувства: ответственность за порученное дело, радость и гордость, когда оно успешно выполнено. И. М. Сеченов дал физиологическое обоснование значения игры для формирования чувств, он доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что, сюжетно-ролевая игра — это школа чувств, в ней формируется эмоциональный мир малыша.

4. В ходе сюжетно-ролевой игры происходит развитие интеллекта дошкольника.

Развитие замысла в сюжетно-ролевой игре связано с общим умственным развитием ребенка, с формированием его интересов. У детей дошкольного возраста возникает интерес к различным событиям жизни, к разным видам труда взрослых; у них появляются любимые герои книг, которым они стремятся подражать. Вследствие чего и замыслы игр становятся более стойкими, иногда на длительное время овладевают их воображением. Некоторые игры (в «моряков», «летчиков», «космонавтов») продолжаются неделями, постепенно развиваясь. Появление длительной перспективы игры говорит о новом, более высоком этапе развития игрового творчества. При этом наблюдается не повторение изо дня в день одной и той же темы, как это бывает у малышей, а постепенное развитие, обогащение задуманного сюжета. Благодаря этому мышление и воображение детей становятся целенаправленными. Продолжительное пребывание ребенка в одной роли заставляет его глубже вникать в смысл того, что он изображает.

5. В сюжетно-ролевой игре развивается воображения и творчество.

Плановость, согласованность действий в длительных сюжетно-ролевых играх сочетается с импровизацией. Дети намечают общий план,

последовательность действий, а во время игры возникают новые идеи, новые образы. Так, во время многодневного «морского путешествия» то один, то другой участник игры придумывал новые интересные эпизоды: водолазы опускались на дно моря и находили сокровища, в жарких странах ловили львов и отвозили их в зоопарк, в Антарктике кормили белых медведей. Развитие игрового творчества сказывается и в том, как в содержании игры комбинируются различные впечатления жизни. Уже в конце третьего и на четвертом году жизни детей можно наблюдать, что они объединяют в игре разные события, а иногда могут включать эпизоды из сказок, которые им показывали в кукольном театре. Для детей этого возраста важны яркие зрительные впечатления. В дальнейшем (на четвертом и пятом году жизни) у детей новые впечатления включаются в старые любимые игры. Отражение жизни в игре, повторение жизненных впечатлений в разных комбинациях — все это помогает образованию общих представлений, облегчает ребенку понимание связи между разными явлениями жизни.

Для осуществления замысла в сюжетно-ролевой игре ребенку необходимы игрушки и разные предметы, которые помогают ему действовать в соответствии со взятой на себя ролью. Если под рукой нужных игрушек нет, то дети заменяют один предмет другим, наделяя его воображаемыми признаками. Эта способность видеть в предмете несуществующие качества составляет одну из характерных особенностей детства. Чем дети старше и более развиты, тем требовательнее они относятся к предметам игры, тем больше сходства ищут с действительностью.

6. Развитие речи.

В создании образа особенно велика роль слова. Слово помогает ребенку вывить свои мысли и чувства, понять переживания партнеров, согласовать с ними свои действия. Развитие целенаправленности, способности комбинирования связано с развитием речи, со все возрастающей способностью облекать в слова свои замыслы.

Л. С. Выготский доказывал, что развитие детского воображения непосредственно связано с усвоением речи. Задержанные в своем речевом развитии дети оказываются отсталыми и в развитии воображения.

Между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой — сама игра развивается под влиянием развития речи. Ребенок словом обозначает свои действия, и этим самым осмысливает их; словом он пользуется и чтобы дополнить действия, выразить свои мысли и чувства. В старшем дошкольном возрасте иногда целые эпизоды игры создаются с помощью слова. Особенно заметна роль слова в так называемых режиссерских играх, где ребенок не берет на себя роли, как в обычной игре, а передвигает кукол и другие игрушки, говорит за них. Элемент режиссуры содержится в каждой игре с куклами. «Мама» говорит и действует и за себя, и за свою дочку-куклу.

Виды сюжетно-ролевых игр:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздники», «дни рождения». И этих играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях.

2. Игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни (школа, магазин, библиотека, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд, самолет, корабль), милиция, пожарные, цирк, театр, зверинец, завод, фабрика, шахта, строительство, колхоз, армия).

3. Игры на героико-патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т. д.).

4. Игры на темы литературных произведений, кино, теле- и радиопередач: в «моряков» и «летчиков», в Зайца и Волка, крокодила Гену и Чебурашку (по содержанию мультфильмов), в четырех «танкистов» и собаку (по содержанию кинофильма) и др. В этих играх ребята отражают целые эпизоды из

литературных произведений, подражая действиям героев, усваивая их поведение.

5. «Режиссерские» игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол. Действует он при этом в двух планах — и за куклу и за себя, направляя все действия. Участники игры заранее продумывают сценарий, в основу которого могут быть положены эпизоды из знакомых сказок, рассказов, или собственной жизни. Дети «учат» кукол кукольного и пальчикового театров, театра игрушек «действовать» в соответствии со взятой на себя ролью, наделяют их литературными или воображаемыми признаками.

Возраст	Характер игровых действий	Выполнение роли	Развитие сюжета в воображаемой ситуации
3-4 года	Отдельные игровые действия, носящие условный характер	Роль осуществляется фактически, но не называется	Сюжет - цепочка из двух действий, воображаемую ситуацию удерживает взрослый
4-5 лет	Взаимосвязанные игровые действия, имеющие четкий ролевой характер	Роль называется, дети могут по ходу игры менять роль	Цепочка из 3-4 взаимосвязанных действий, дети самостоятельно удерживают воображаемую ситуацию
5-6 лет	Переход к ролевым действиям, отображающим социальные функции людей	Роли распределяются до начала игры, дети придерживаются своей роли на протяжении всей игры	Цепочка игровых действий, объединенный одним сюжетом, соответствующим реальной логике действий взрослых
6-7 лет	Отображение в игровых действиях	Не только роли, но и замысел игры	Сюжет держится на воображаемой ситуации,

	<p>отношений между людьми (подчинение, сотрудничество). Техника игровых действий условна</p>	<p>проговариваются детьми до ее начала</p>	<p>действия разнообразны и соответствуют реальным отношениям между людьми</p>
--	--	--	---

Выводы по главе 1

В игре развивается та функция замещения и обозначения, которая затем в более сложных формах осуществляется с помощью слова в процессе словесно-логического мышления. Вследствие этого игра имеет первостепенное значение для формирования специфически человеческих процессов мышления, а также волевой, сознательной регуляции человеческих действий.

Игра, как показали исследования А. В. Запорожца, создает благоприятные условия для развития и совершенствования движений ребенка, в ходе игр совершенствуется его моторное развитие.

Г.Л. Выгодская считает, что подводить детей к использованию предметов-заместителей нужно постепенно и учитывать при этом следующее: знакомый предмет труднее принимается в качестве заместителя, чем незнакомый; пока ребенок не знает названия заменяемого предмета, его реального назначения, нельзя заменять его в игре другим предметом; предмет-заместитель должен, иметь некоторое сходство с заменяемым предметом; он должен быть функционально пригоден к выполнению роли заместителя, обладать свойствами, позволяющими совершать те действия, которые выполняются с заменяемым предметом.

ГЛАВА 2. Коррекционная работа по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

При работе с детьми дошкольного возраста, важно вызвать интерес к играм, желание играть, усвоить предметные действия с игрушками, научить переносить действия, осуществляемые с одними игрушками, на другие. На этом этапе закладываются предпосылки будущей сюжетной игры. В большинстве случаев глухие и слабослышащие малыши не умеют играть с сюжетными игрушками, а ограничиваются манипулированием, т. е. вертят игрушки, перекалывают с места на место, бесцельно катают машины или водят кукол по комнате. Игры носят недлительный характер и быстро заканчиваются. Воспитатель привлекает внимание детей к игрушкам, формирует предметные действия, показывает различные способы действий с одной игрушкой. Под предметными действиями понимаются «исторически сложившиеся, закрепленные за отдельными предметами общественные способы их употребления» (Д. Б. Эльконин). Предметные действия — необходимая предпосылка игры. На начальных этапах игровое действие связано с предметом, в роли которого выступает сюжетная игрушка: кукла, зайка, машина; с ними совершаются действия типа «погулять», «покачать», «покатать». Привлечение других сюжетных игрушек — посуды, одежды и т. п. позволяет увеличить количество игровых действий. На этом этапе обучения игре основное внимание направляется на развертывание и обозначение условных предметных действий в игре. Воспитатель показывает различные способы действий с одной игрушкой. На одних занятиях он показывает детям, как кормить куклу, фиксируя их внимание на предметных действиях: как правильно пользоваться ложкой, чашкой, салфеткой. На других занятиях с куклой гуляют, укладывают спать и т. д. Маленький ребенок не умеет выполнять игровые действия по подражанию воспитателю. Поэтому его сначала обучают выполнению сопряженных действий, т. е. когда ребенок одновременно выполняет те же действия с аналогичной игрушкой. В некоторых случаях, действуя с одной игрушкой, воспитатель учит его воспроизводить действия отраженно, вслед за ним, чередуя

действия ребенка с собственным показом, а в отдельные моменты управляя рукой малыша. Воспитатель побуждает детей внимательно рассматривать игрушки, сравнивать их, развивая внимание, память. Основные игрушки, используемые на этом этапе,— куклы, игрушки-животные: мишка, зайка, собака, кошка, машины, мячи, кубики, одежда, мебель, посуда для кукол. На глазах у детей постепенно объединяется несколько простых сюжетов (куклу накормили и положили спать; кукла поела и села смотреть телевизор и т. д.). Очень важно, чтобы дети приносили собственные элементы в игры, продемонстрированные ранее воспитателем. Так, воспитатель одобряет действия девочки, которая, покормив куклу, взяла ее на руки, перед тем как положить спать. Показателем эффективности проводимых с детьми игр и действий с сюжетными игрушками является ситуация, когда дети в игровом уголке играют самостоятельно, а дома — с любимыми игрушками. Для того чтобы в дальнейшем научить детей играть вместе, целесообразно проводить игры, где они действуют в паре: игры с мячом, скакалкой и т. д. Предметно-игровые действия могут быть связаны с элементами строительных игр: сооружение воспитателем домов при участии детей, гаража, лестницы; обыгрывание их, включение в игры с сюжетными игрушками. Уместно также на данном этапе связывать действия с сюжетными игрушками с играми с водой, песком на участке (например, делать из песка пирожки для кукол, купать кукол, ловить рыбок и т. д.). Важнейшим условием правильной организации действия с сюжетными игрушками является постоянное использование речи: все игровые ситуации сопровождаются устной речью, некоторые важные для овладения действиями с игрушками слова и фразы фиксируются на табличках и «прочитываются» (т. е. проговариваются) в процессе демонстрации игрушек и действий с ними («Это кукла. Покорми куклу. Кукла ест»). Особая эмоциональная обстановка обучения игре, действия детей с игрушками могут способствовать быстрому по сравнению с другими занятиями запоминанию слов, воспроизведению лепетных слов (ляля, мяу, ав-ав, бах и т. д.), контура слов, отдельных слогов, сочетаний звуков. Воспитателю очень важно «подхватить» эти слова, закрепить в речи ребенка. Именно игра, как ни

один другой вид деятельности, стимулирует усвоение ребенком названий тех игрушек и предметов, действий, которые проходят через его собственный опыт. Для игр глухих и слабослышащих детей младшего дошкольного возраста характерно расширение количества сюжетных игрушек и действий с ними, отображение в играх того, что дети видят в окружающей жизни. Игры становятся длительнее, действия с игрушками более детализированными. На смену отдельным игровым действиям приходит игра, в которой знакомые детям действия объединены общим сюжетом. Так как жизненный опыт неслышащих детей ограничен, они не умеют увидеть и передать в игре наиболее существенное, играм предшествует проведение наблюдений за бытовыми действиями взрослых — няни, повара, за используемыми ими предметами; дети учатся с помощью воспитателя подражать им. Организуются игры, в которых дети стирают кукольное белье, раздевают и одевают куклу, купают ее, готовят ей обед и т. д. Проведению таких игр предшествуют, помимо наблюдений, рассматривание картинок, беседы с детьми, обыгрывание атрибутов. В качестве методического приема используется подражание действиям воспитателя: он показывает правильную последовательность игровых действий, которые в дальнейшем будут воспроизводить дети. При воспроизведении более точных, детальных действий в игре дети с нарушениями слуха очень часто начинают подменять игровые действия трудовыми. Так, например, стирая белье для куклы, увлекаются последовательностью действий, забыв о цели стирки. Этот факт должен быть в поле зрения воспитателя: он должен обращать внимание детей на отношение к кукле, т. е. не забывать о цели и мотивах игровых действий.

По мере расширения представлений об окружающем, накопления опыта игр расширяются возможности общения. Однако общение детей с нарушениями слуха в играх очень ограничено вследствие отсутствия необходимых речевых средств. Воспитатель включает в игры, первоначально в те, которые проводит сам, необходимые слова и выражения, показывает сферу их использования. Необходимо тщательно отбирать наиболее важные для данной игровой ситуации речевые средства, иначе, как это часто наблюдается, занятие превращается в

повторение бесчисленного количества слов, эмоциональный настрой пропадает и игра перестает привлекать детей. В играх должен быть отражен тот речевой материал, который знаком и по другим занятиям (ознакомление с окружающим миром, развитие речи). Применительно к младшим дошкольникам это побуждения, сообщения, вопросы («Будем купать куклу. Дай мыло. Дай полотенце. Вымой руки (лицо). Вытри ... Кукла чистая ...»). Воспитатель помогает детям воспользоваться теми или иными выражениями, показывает способы их использования. Накопление у детей игрового опыта, освоение разнообразных действий с сюжетными игрушками дает возможность усложнить игровые действия путем введения предметов-заместителей, в роли которых чаще всего используется полифункциональный игровой материал — предметы, не имеющие строго зафиксированного функционального назначения (палочки, брусочки, ленточки, бумажки и т. д.). Как отмечалось выше, дети со сниженным слухом в играх предпочитают пользоваться сюжетными игрушками и не стремятся найти и использовать предметы-заместители. У слышащих детей переход к действиям с предметами-заместителями свидетельствует об осознании ими функционального назначения предмета, свободе оперирования словом, отделении действия от предмета. По мере развития действий с предметами-заместителями, а позднее и воображаемыми предметами у них появляется речевое замещение. Работа по обучению детей со сниженным слухом использованию предметов-заместителей предполагает определенную последовательность и зависит от уровня развития игры детей (Г. Л. Выгодская). Когда воспитатель только приступает к обучению играм с использованием заместителей, он демонстрирует действие с реальным предметом (расческа, мыло, термометр). Только затем, в ситуации отсутствия данного предмета, подыскивается и переименовывается подходящий предмет (например, палочка, брусок — это будет расческа... Потеряли расческу... Нечем причесать куклу...), демонстрируется действие с ним. По мере накопления детьми опыта действий с предметами-заместителями и усвоения смысла их использования воспитатель показывает действия только реальным предметом, вместе с детьми подыскивает

предмет-заместитель и обозначает его новым именем, но не демонстрирует действия с ним. В старшем дошкольном возрасте уже бывает достаточно простого указания на возможность использования какого-либо полифункционального предмета в роли сюжетной игрушки (например, эта палочка будет градусником). Следует помнить, что замещающий предмет должен иметь сходство с реальным предметом, особенно на первых порах. Дети с нарушениями слуха труднее принимают в роли заместителя знакомый предмет с зафиксированной функцией, чем малознакомый предмет полифункционального назначения. Так, использование палочки в роли термометра более уместно, чем ручки или карандаша. Прежде чем вводить условный предмет, нужно быть уверенным в том, что дети хорошо овладели действиями с реальным предметом и что они понимают предметную соотнесенность слова (например, использовали в играх настоящий или игрушечный термометр, пользовались ложкой при кормлении куклы и т. д.). Как показывают наблюдения, воспитатели часто не используют благоприятные возможности для включения в игры предметов-заместителей. Следует помнить, что замещаться могут не только предметы, но и развернутые действия, а также игровое пространство. Например, для игры «Комната» проводится мелом черта, обозначаются некоторые детали интерьера и сообщается, что здесь будет комната (поликлиника и т. п.). Таким образом, в работе с глухими и слабослышащими детьми в возрасте от двух до четырех лет основное внимание обращается на овладение ими структурой и последовательностью предметно-игровых действий как способа построения игры, где в качестве основы игры выступает реальное предметное действие, имитируемое через действия с игровым предметом. Проводятся такие игры, как «День куклы», «Кукла заболела», «Стирка», «Купание куклы» и т. д. Другим способом построения и обогащения игры является ролевое поведение. При таком способе построения игры основным в сюжете является персонаж, характерное поведение которого ребенок имитирует, подчиняя ему предметно-игровые действия. На предыдущих этапах развития игры еще не происходит явного принятия роли,

воспроизводится ряд действий (кормят, лечат куклу, строят дом и т. д.), однако роль имплицитно содержится в действиях, связанных с сюжетной игрушкой. По мере развития игры воспитатель называет, обозначает роль словом. Демонстрируя определенные предметно-игровые действия, фиксируя внимание на отношениях, чувствах людей, он подчеркивает особенности выполнения каждой новой роли. Трудности вербального обозначения роли, недостаточное понимание взаимоотношений людей детьми должны побудить воспитателя накопить достаточно много впечатлений о деятельности взрослых, сначала тех, что окружают ребенка: няни, воспитательницы, повара, шофера, а затем и тех, с которыми дети встречаются реже: продавца, парикмахера, врача. Очень важно, чтобы наблюдения, вносимые в игровую деятельность, были подкреплены содержанием других занятий: наблюдениями, рассматриванием картинок на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, отработкой лексики на соответствующих по тематике занятиях по развитию речи. Расширение представлений о профессиональной занятости людей происходит различными путями: прежде всего организуются специальные наблюдения за деятельностью, например, повара. Объяснив, что повар (тетя Валя) будет готовить обед для всех детей, нужно внимательно осмотреть кухню: плиту, холодильник, столы. Воспитатель фиксирует внимание на действиях повара (варит суп, моет, режет, кладет в кастрюлю мясо, овощи и т. д.). Однако подобных наблюдений недостаточно, чтобы дети смогли в играх выполнять эту роль. Имеющиеся у них представления можно расширить, рассматривая картинки, диапозитивы, в процессе беседы уточняя названия атрибутов, действий повара: «Что сначала сделал повар? Что нужно, чтобы сварить суп?» Далее можно провести обыгрывание сюжетных игрушек (плиты, кухонной утвари и т. д.). Это позволит уточнить структуру игровых действий, необходимость и правильность использования различных предметов, освоить их еще до включения в сюжетную игру. Целесообразно проведение дидактической игры «Кому что нужно?». Только после этой предварительной работы воспитатель организует игру на новую тему, участвуя в ней в качестве одного из действующих лиц. Для того

чтобы показать игровые возможности всех ролей, воспитатель в следующий раз исполняет другую роль. В противном случае дети будут воспроизводить повторяющиеся стереотипные игровые действия. Осваивая новую игру, все больше детей исполняют одни и те же роли. Задача воспитателя - подсказать, как можно разнообразить игровые действия, какие новые лица могут участвовать в игре, какие новые атрибуты, предметы-заместители могут быть введены. Воспитатель следит за тем, чтобы дети стремились осваивать знакомые роли во время игр в свободное время. Следует помнить, что для детей освоение роли связано с действиями с соответствующими предметами, сюжетными игрушками. Поэтому, во-первых, важно следить за наличием игрушек, связанных с той или иной ролью, а во-вторых, стимулируя действия с игрушками, подсказывать, какую роль может выбрать ребенок («У тебя руль. Кем ты будешь? Ты шофер?»). Многие дети воспроизводят действия, понимая их смысл, но, не зная соответствующих слов и выражений (шофер, повар, портниха). Поэтому важно отразить эту лексику на табличках, располагая их рядом с наборами игрушек и атрибутов (повар работает на кухне, повар готовит: варит суп, жарит). Наличие такого материала поможет ребенку обозначить свои действия, рассказать о своих играх и, самое главное, общаться с другими детьми, выполняя ту или иную роль. В связи с освоением детьми ролей в играх (врач, шофер, повар, портниха и т. д.) необходимо иметь игровые атрибуты: шапочки, фартуки, халаты, сумочки. Однако при выполнении тех или иных ролей недостаточно только воспроизвести игровые действия. В старшем дошкольном возрасте игра построена не только на изображении деятельности людей, но и на передаче их взаимоотношений. Воспитатель, прежде всего сам, воспроизводит чувства, отношения людей, выполняя роли в игре и фиксируя на этом внимание детей («Врач заботится о больном. Продавец вежлив с покупателями» и т. д.). Оценивая вместе с детьми исполнение ролей тем или иным ребенком, воспитатель подчеркивает, как он относится к другим участникам игры («Алеша хороший шофер. Он заботился о пассажирах. Он помог маме с дочкой войти в автобус»). Для детей всегда сложно распределение ролей, поэтому воспитатель помогает им. Он следит,

чтобы наиболее активные не исполняли многократно одни и те же роли, чтобы застенчивые, а также дети с плохой речью могли почувствовать себя уверенно в главных ролях. Однако делать это следует деликатно, считаясь с желанием детей, учитывая особенности их характеров. Не следует диктовать и навязывать роль, которая не нравится ребенку. В ходе освоения детьми ролей в разнообразных играх следует насыщать их сложными элементами, поднимать игру на более высокий уровень. Для этого включаются предметы-заместители, используются действия в воображаемом плане.

Дети очень любят звонить в воображаемый звонок, вытирать ноги о воображаемый коврик, щелкать воображаемым выключателем. Однако воображаемыми могут стать только те действия, которые хорошо усвоены в быту, понятны по смыслу и доступны всем детям. В старшем дошкольном возрасте игры становятся более длительными, продолжаются в течение нескольких недель, видоизменяясь, обогащаясь новыми элементами; расширяется круг действующих лиц и отражаемых явлений. На этом этапе происходит овладение способами построения сюжета. Наиболее часто дети играют в такие игры, как «Парикмахерская», «Город», «У врача», «На почте», «Школа», «Ателье» и т. д. В этих играх объединяется ряд сюжетов (например, болезнь ребенка, приход врача, действия родителей, посещение поликлиники, посещение магазина и покупка подарка для бабушки, приход в детский сад). В таких коллективных играх участвуют все дети, так как для этого требуется тщательный отбор речевых средств, их предварительное уточнение. Воспитатель учит детей пополнять игры новыми впечатлениями и знаниями, отражать труд людей, их чувства и отношения, развивать сюжет, перестраивать его. Такая игра предполагает включение элементов планирования, общение детей, выполнение роли, ее оценку. Игра должна быть подготовлена как в содержательном, так и в плане речевого оформления. Дети должны знать названия игр, действующих лиц, уметь распределить роли. Подготовка к игре длится несколько дней, проводится как на занятиях по игре, так и в свободное время, на прогулках и тесно связана с материалом других занятий.

Условно могут быть выделены следующие этапы в подготовке к сюжетно-ролевой игре:

- подготовка к экскурсии (определение воспитателем ее цели, выбор объектов наблюдения, отбор речевого материала, который будет сообщен во время экскурсии);
- проведение экскурсии, выполнение действий во время экскурсии (покупка подарка для кого-то из детей, отправление писем и открыток и т. д.);
- беседа о впечатлениях от экскурсии, расширение представлений детей в процессе рассматривания картинок, книг, альбомов; уточнение и активизация необходимого речевого материала;
- закрепление знаний детей в процессе рисования, дидактической или подвижной игры;
- обыгрывание сюжетных игрушек, подбор предметов-заместителей; изготовление необходимых атрибутов;
- определение замысла предстоящей игры, планирование ее этапов, распределение ролей;
- проведение коллективной игры с участием воспитателя;
- выражение непосредственных впечатлений от игры, исполнения ролей детьми.

Сложная сюжетно-ролевая игра требует от детей овладения речевым материалом, связанным как с организацией игры, так и с ее содержанием. Ими должен быть усвоен терминологический словарь, характерный для игровой деятельности (игра называется «Кем ты хочешь быть?»; слова: «роль», «костюм», «как будто» и др.). Эти слова и выражения можно подобрать из словаря к

программе по игре. Постоянное использование этих речевых единиц способствует усвоению их детьми. В овладении речевым материалом, связанным с определенной тематикой, значительную помощь воспитателю может оказать сурдопедагог, планирующий близкие по тематике занятия по развитию речи. Планомерное расширение словаря по данной теме, уточнение и конкретизация значения слова, отработка его структуры, активизация в различных контекстах помогут во время игры сосредоточить внимание на ее содержательной стороне. Помимо сюжетно-ролевых в программе содержатся игры-драматизации. Овладение ими связано со знакомством со сказками: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Три поросенка», «Красная Шапочка». Подготовка к проведению таких игр требует участия сурдопедагога, так как с текстами сказок дети знакомятся на занятиях по развитию речи. Первоначально проводится эмоциональное рассказывание сказки с демонстрацией персонажей и их действий (показ картинок, диафильмов, использование кукольного театра); по ходу уточняются значения незнакомых слов, проводится беседа. Затем сюжет сказки воспроизводится через чтение, повторное рассказывание детьми. И только тогда, когда сказка понятна всем детям, воспитатель переносит ее в игру. Выясняются действия персонажей и их последовательность; подбираются костюмы и атрибуты игры, распределяются роли. Как видим, роль сурдопедагога при обучении глухих и слабослышащих дошкольников игре достаточно велика.

Таким образом, повседневное руководство игровой деятельностью помогает формированию творческого отношения к действительности, развитию воображения. При создании адекватных условий и правильной организации в игре происходит коррекция, как отдельных психических функций, так и личности ребенка в целом.

Исследование проводилось в одновозрастной группе для слабослышащих детей. В группе обучается 10 детей : 6 девочек и 4 мальчика . Из них: 4 ребёнка – 5 лет, и 6 детей – 6 лет.

Для проверки своей гипотезы, были сделаны следующие эксперименты констатирующий, формирующий и итоговый.

Изучение самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста проводилось в естественных условиях в группе, с фиксированным набором игровых атрибутов и предметов окружающей обстановки.

Игрушки и игровые предметы были сюжетно связаны и сгруппированы соответственно игровым ситуациям: «Больница», «Парикмахерская». В наборы игрушек входили как специализированные (куклы, ножницы, расчески, касса, аптечка и т.д.), так и неоформленные (шарики, кубики, палочки и другие). Кроме того, в комнате находились игрушки, не сгруппированные тематически, но позволяющие организовывать игры на другие сюжеты (комплекты для других игр, самолеты, машинки и др.).

Целью данного исследования было изучение первоначального уровня развития самостоятельной сюжетно-ролевой игры у дошкольников с нарушением слуха.

Для решения этой цели с детьми был проведён исследование: детям был предложен материал для игр «Больница», «Парикмахерская».

При оценке результатов обнаружилось, что дети всех возрастных групп испытывали определённые затруднения при действиях с предметами, дети не приступали к совместным действиям, не брали на себя роли. Словесных обозначений действий у детей практически не было.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать вывод, что дети пытаются в игровой форме отразить отдельные действия, которые они наблюдали при посещении парикмахерской, поликлиники, но эти попытки носят эпизодический характер. На основе имеющихся у детей впечатлений и единичных отобразительных действий развернутая сюжетно-ролевая игра развиться не может.

Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что у дошкольников данной группы низкий уровень развития самостоятельных сюжетно-ролевых игр. И для того, чтобы повысить этот уровень, необходимо провести специальные игровые упражнения и занятия, которые будут способствовать освоению дошкольниками с нарушением слуха данного вида деятельности.

Действия детей и словесные обозначения предметов были переведены в баллы по следующим критериям:

Манипуляции с предметом – очень низкий уровень, 0 баллов

Отдельные высказывания, манипуляции с предметом - низкий уровень, 1 балл

Принятие на себя роли – средний уровень, 2 балла

Принятие на себя роли, организация действий - высокий уровень, 3 балла

В результате исследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень сформированности у него сюжетно-ролевой игры .

В результате проведения констатирующего эксперимента мы получили следующие данные:

Количество детей – 10 человек

Уровни оценки:

- высокий уровень – 3 балла
- средний уровень – 2 балла- 2.5 балла – 2 человека-22%
- низкий уровень – 1 балл -1.5 балла– 4 человека-45%
- очень низкий уровень – 0 баллов- 0.5 балл - 4 человека-33%

Для формирования самостоятельных сюжетно-ролевых игр был проведен формирующий эксперимент.

Мы наметили цикл занятий, в которых ставили целью формировать навык самостоятельных сюжетно-ролевых игр. Для этого был составлен перспективный план .

Как уже отмечалось выше, формирование игровой деятельности детей с нарушением слуха происходит по тому же сценарию, что и у детей в норме, только с некоторым отставанием по времени.

Для того чтобы игровая деятельность детей достигла такого развития, при котором ее можно использовать в качестве одного из ведущих средств воспитания этих детей, чтобы она способствовала формированию психических функций и способностей, усвоению знаний, умений и навыков, надо предварительно сформировать в ней отдельные структуры.

Необходимо отметить, что слабослышащие дети испытывают большие трудности при переносе знаний, полученных на занятиях, в самостоятельную деятельность. Так как у испытуемых отмечается зависимость от предметных условий деятельности и им

необходимо каждый раз выделять объект нового действия, мы предприняли попытку обучать их обобщенным умениям построения сюжетно-ролевой игры. Для этого мы использовали разные виды деятельности. Каждое занятие завершалось игрой, в которой детям предлагалось реализовать полученные умения на практике, при этом воспитатель показывал детям возможные пути переноса.

Формирование игровой деятельности у испытуемых детей проводилось на материале ограниченного числа игр: «Парикмахерская», «Больница». Развитие замысла сюжетно-ролевой игры теснейшим образом связано с развитием речи, а так же с наличием у ребенка определенных знаний, представлений об окружающем мире.

После проведения целого комплекса работ, в которые включали занятия, игры, индивидуальная работа, была проведена повторная итоговая диагностика.

Результаты занесены в таблицу №2 /Приложение Б/ и поставлены соответствующие баллы.

Ответы детей были переведены в баллы по следующим критериям:

Манипуляции с предметом– очень низкий уровень, 0 баллов

Отдельные высказывания, манипуляции с предметом - низкий уровень, 1 балл

Принятие на себя роли – средний уровень, 2 балла

Принятие на себя роли, организация действий - высокий уровень, 3 балла

В результате исследования каждый ребенок набрал определенное количество баллов, что и определило уровень сформированности у него сюжетно-ролевой игры В результате проведения итогового эксперимента мы получили следующие данные:

Количество детей – 10 человек

Уровни оценки:

- высокий уровень – 3 балла
- средний уровень – 2 балла- 2.5 балла – 4 человека-45%
- низкий уровень – 1 балл -1.5 балла– 4 человека-45%
- очень низкий уровень – 0 баллов- 0.5 балл - 2 человека-10%

В ходе эксперимента было отмечено, что высокий уровень развития речи не был выявлен.

Средний уровень - был отмечен у 4 детей, что составляет 45%.

Низкий уровень - был выявлен у 4 детей, что составляет 45%.

Очень низкий уровень развития речи обнаружен у 2 детей.

По результатам диагностики уровень развития самостоятельной сюжетно-ролевой игры повысился:

Высокий уровень- не обнаружен

Средний уровень- повысился с 22% до 45%

Низкий уровень составляет 45%

Очень низкий уровень- уменьшился на 23%.

2.1 Методы и приёмы формирования игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Методика обучения играм детей с нарушениями слуха опирается на закономерности игры слышащих детей, в ней учитываются особенности, присущие дошкольникам с нарушениями слуха. (Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. — М., 1975.) При работе с детьми преддошкольного возраста, важно вызвать интерес к играм, желание играть, усвоить предметные действия с игрушками, научить переносить действия, осуществляемые с одними игрушками, на другие. На этом этапе закладываются предпосылки будущей сюжетной игры. В большинстве случаев глухие и слабослышащие малыши не умеют играть с сюжетными игрушками, а ограничиваются манипулированием, т. е. вертят игрушки, переключают с места на место, бесцельно катают машины или водят кукол по комнате. Игры носят недлительный характер и быстро заканчиваются. Воспитатель привлекает внимание

детей к игрушкам, формирует предметные действия, показывает различные способы действий с одной игрушкой. Под предметными действиями понимаются «исторически сложившиеся, закрепленные за отдельными предметами общественные способы их употребления» (Д. Б. Эльконин).

Предметные действия — необходимая предпосылка игры. На начальных этапах игровое действие связано с предметом, в роли которого выступает сюжетная игрушка: кукла, зайка, машина; с ними совершаются действия типа «погулять», «покачать», «покатать». Привлечение других сюжетных игрушек — посуды, одежды и т. п. позволяет увеличить количество игровых действий. На этом этапе обучения игре основное внимание направляется на развертывание и обозначение условных предметных действий в игре. Воспитатель показывает различные способы действий с одной игрушкой. На одних занятиях он показывает детям, как кормить куклу, фиксируя их внимание на предметных действиях: как правильно пользоваться ложкой, чашкой, салфеткой. На других занятиях с куклой гуляют, укладывают спать и т. д.

Маленький ребенок не умеет выполнять игровые действия по подражанию воспитателю. Поэтому его сначала обучают выполнению сопряженных действий, т. е. когда ребенок одновременно выполняет те же действия с аналогичной игрушкой. В некоторых случаях, действуя с одной игрушкой, воспитатель учит его воспроизводить действия отраженно, вслед за ним, чередуя действия ребенка с собственным показом, а в отдельные моменты управляя рукой малыша.

Воспитатель побуждает детей внимательно рассматривать игрушки, сравнивать их, развивая внимание, память. Основные игрушки, используемые на этом этапе, — куклы, игрушки-животные: мишка, зайка, собака, кошка, машины, мячи, кубики, одежда, мебель, посуда для кукол. На глазах у детей постепенно объединяется несколько простых сюжетов (куклу накормили и положили спать; кукла поела и села смотреть телевизор и т. д.). Очень важно, чтобы дети приносили собственные элементы в игры, продемонстрированные ранее воспитателем. Так, воспитатель одобряет действия девочки, которая, покормив куклу, взяла ее на руки, перед тем как положить спать.

Показателем эффективности проводимых с детьми игр и действий с сюжетными игрушками является ситуация, когда дети в игровом уголке играют самостоятельно, а дома — с любимыми игрушками. Для того чтобы в дальнейшем научить детей играть вместе, целесообразно проводить игры, где они действуют в паре: игры с мячом, скакалкой и т. д. Предметно-игровые действия могут быть связаны с элементами строительных игр: сооружение воспитателем домов при участии детей, гаража, лестницы; обыгрывание их, включение в игры с сюжетными игрушками. Уместно также на данном этапе связывать действия с сюжетными игрушками с играми с водой, песком на участке (например, делать из песка пирожки для кукол, купать кукол, ловить рыбок и т. д.).

Важнейшим условием правильной организации действия с сюжетными игрушками является постоянное использование речи: все игровые ситуации сопровождаются устной речью, некоторые важные для овладения действиями с игрушками слова и фразы фиксируются на табличках и «прочитываются» (т. е. проговариваются) в процессе демонстрации игрушек и действий с ними («Это кукла. Покорми куклу. Кукла ест»). Особая эмоциональная обстановка обучения игре, действия детей с игрушками могут способствовать быстрому по сравнению с другими занятиями запоминанию слов, воспроизведению лепетных слов (ляля, мяу, ав-ав, бах и т. д.), контура слов, отдельных слогов, сочетаний звуков. Воспитателю очень важно «подхватить» эти слова, закрепить в речи ребенка. Именно игра, как ни один другой вид деятельности, стимулирует усвоение ребенком названий тех игрушек и предметов, действий, которые проходят через его собственный опыт.

Для слабослышащих детей старшего дошкольного возраста характерно расширение количества сюжетных игрушек и действий с ними, отображение в играх того, что дети видят в окружающей жизни. Игры становятся длительнее, действия с игрушками более детализированными. На смену отдельным игровым действиям приходит игра, в которой знакомые детям действия объединены общим сюжетом. Так как жизненный опыт слабослышащих детей ограничен, они не умеют увидеть и передать в игре наиболее существенное, играм предшествует проведение наблюдений за бытовыми действиями взрослых — няни, повара, за используемыми ими предметами; дети учатся

с помощью воспитателя подражать им. Организуются игры, в которых дети стирают кукольное белье, раздевают и одевают куклу, купают ее, готовят ей обед и т. д. Проведению таких игр предшествуют, помимо наблюдений, рассматривание картинок, беседы с детьми, обыгрывание атрибутов. В качестве методического приема используется подражание действиям воспитателя: он показывает правильную последовательность игровых действий, которые в дальнейшем будут воспроизводить дети. При воспроизведении более точных, детальных действий в игре дети с нарушениями слуха очень часто начинают подменять игровые действия трудовыми. Так, например, стирая белье для куклы, увлекаются последовательностью действий, забыв о цели стирки. Этот факт должен быть в поле зрения воспитателя: он должен обращать внимание детей на отношение к кукле, т. е. не забывать о цели и мотивах игровых действий.

По мере расширения представлений об окружающем, накопления опыта игр расширяются возможности общения. Однако общение слабослышащих детей в играх очень ограничено вследствие отсутствия необходимых речевых средств. Воспитатель включает в игры, первоначально в те, которые проводит сам, необходимые слова и выражения, показывает сферу их использования. Необходимо тщательно отбирать наиболее важные для данной игровой ситуации речевые средства, иначе, как это часто наблюдается, занятие превращается в повторение бесчисленного количества слов, эмоциональный настрой пропадает и игра перестает привлекать детей. В играх должен быть отражен тот речевой материал, который знаком и по другим занятиям (ознакомление с окружающим миром, развитие речи). Применительно к младшим дошкольникам это побуждения, сообщения, вопросы («Будем купать куклу. Дай мыло. Дай полотенце. Вымой руки (лицо). Вытри ... Кукла чистая ...»). Воспитатель помогает детям воспользоваться теми или иными выражениями, показывает способы их использования.

Накопление у детей игрового опыта, освоение разнообразных действий с сюжетными игрушками дает возможность усложнить игровые действия путем введения предметов-заместителей, в роли которых чаще всего используется полифункциональный игровой

материал — предметы, не имеющие строго зафиксированного функционального назначения (палочки, брусочки, ленточки, бумажки и т. д.). Как отмечалось выше, дети со сниженным слухом в играх предпочитают пользоваться сюжетными игрушками и не стремятся найти и использовать предметы-заместители. У слышащих детей переход к действиям с предметами-заместителями свидетельствует об осознании ими функционального назначения предмета, свободе оперирования словом, отделении действия от предмета. По мере развития действий с предметами-заместителями, а позднее и воображаемыми предметами у них появляется речевое замещение.

Работа по обучению детей со сниженным слухом использованию предметов-заместителей предполагает определенную последовательность и зависит от уровня развития игры детей (Г. Л. Выгодская). Когда воспитатель только приступает к обучению играм с использованием заместителей, он демонстрирует действие с реальным предметом (расческа, мыло, термометр). Только затем, в ситуации отсутствия данного предмета, подыскивается и переименовывается подходящий предмет (например, палочка, брусок — это будет расческа... Потеряли расческу... Нечем причесать куклу...), демонстрируется действие с ним.

По мере накопления детьми опыта действий с предметами-заместителями и усвоения смысла их использования воспитатель показывает действия только реальным предметом, вместе с детьми подыскивает предмет-заместитель и обозначает его новым именем, но не демонстрирует действия с ним. В старшем дошкольном возрасте уже бывает достаточно простого указания на возможность использования какого-либо полифункционального предмета в роли сюжетной игрушки (например, эта палочка будет градусником). Следует помнить, что замещающий предмет должен иметь сходство с реальным предметом, особенно на первых порах. Дети с нарушениями слуха труднее принимают в роли заменителя знакомый предмет с зафиксированной функцией, чем малознакомый предмет полифункционального назначения.

Так, использование палочки в роли термометра более уместно, чем ручки или карандаша. Прежде чем вводить условный предмет, нужно быть уверенным в том,

что дети хорошо овладели действиями с реальным предметом и что они понимают предметную соотнесенность слова (например, использовали в играх настоящий или игрушечный термометр, пользовались ложкой при кормлении куклы и т. д.). Как показывают наблюдения, воспитатели часто не используют благоприятные возможности для включения в игры предметов-заместителей. Следует помнить, что замещаться могут не только предметы, но и развернутые действия, а также игровое пространство. Например, для игры «Комната» проводится мелом черта, обозначаются некоторые детали интерьера и сообщается, что здесь будет комната (поликлиника и т. п.).

Таким образом, в работе с глухими и слабослышащими детьми в возрасте от двух до четырех лет основное внимание обращается на овладение ими структурой и последовательностью предметно-игровых действий как способа построения игры, где в качестве основы игры выступает реальное предметное действие, имитируемое через действия с игровым предметом. Проводятся такие игры, как «День куклы», «Кукла заболела», «Стирка», «Купание куклы» и т. д.

Другим способом построения и обогащения игры является ролевое поведение. При таком способе построения игры основным в сюжете является персонаж, характерное поведение которого ребенок имитирует, подчиняя ему предметно-игровые действия. На предыдущих этапах развития игры еще не происходит явного принятия роли, воспроизводится ряд действий (кормят, лечат куклу, строят дом и т. д.), однако роль имплицитно содержится в действиях, связанных с сюжетной игрушкой. По мере развития игры воспитатель называет, обозначает роль словом. Демонстрируя определенные предметно-игровые действия, фиксируя внимание на отношениях, чувствах людей, он подчеркивает особенности выполнения каждой новой роли. Трудности вербального обозначения роли, недостаточное понимание взаимоотношений людей детьми должны побудить воспитателя накопить достаточно много впечатлений о деятельности взрослых, сначала тех, что окружают ребенка: няни, воспитательницы, повара, шофера, а затем и тех, с которыми дети встречаются реже: продавца, парикмахера, врача. Очень важно, чтобы наблюдения, вносимые

в игровую деятельность, были подкреплены содержанием других занятий: наблюдениями, рассматриванием картинок на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, отработкой лексики на соответствующих по тематике занятиях по развитию речи.

Расширение представлений о профессиональной занятости людей происходит различными путями: прежде всего организуются специальные наблюдения за деятельностью, например, повара. Объяснив, что повар (тетя Валя) будет готовить обед для всех детей, нужно внимательно осмотреть кухню: плиту, холодильник, столы. Воспитатель фиксирует внимание на действиях повара (варит суп, моет, режет, кладет в кастрюлю мясо, овощи и т. д.). Однако подобных наблюдений недостаточно, чтобы дети смогли в играх выполнять эту роль. Имеющиеся у них представления можно расширить, рассматривая картинки, диапозитивы, в процессе беседы уточняя названия атрибутов, действий повара: «Что сначала сделал повар? Что нужно, чтобы сварить суп?» Далее можно провести обыгрывание сюжетных игрушек (плиты, кухонной утвари и т. д.). Это позволит уточнить структуру игровых действий, необходимость и правильность использования различных предметов, освоить их еще до включения в сюжетную игру. Целесообразно проведение дидактической игры «Кому что нужно?».

Только после этой предварительной работы воспитатель организует игру на новую тему, участвуя в ней в качестве одного из действующих лиц. Для того чтобы показать игровые возможности всех ролей, воспитатель в следующий раз исполняет другую роль. В противном случае дети будут воспроизводить повторяющиеся стереотипные игровые действия. Осваивая новую игру, все больше детей исполняют одни и те же роли. Задача воспитателя — подсказать, как можно разнообразить игровые действия, какие новые лица могут участвовать в игре, какие новые атрибуты, предметы-заместители могут быть введены. Воспитатель следит за тем, чтобы дети стремились осваивать знакомые роли во время игр в свободное время.

Следует помнить, что для детей освоение роли связано с действиями с соответствующими предметами, сюжетными игрушками. Поэтому, во-первых, важно следить за наличием игрушек, связанных с той или иной ролью, а во-вторых, стимулируя действия с игрушками, подсказывать, какую роль может выбрать ребенок («У тебя руль. Кем ты будешь? Ты шофер?»). Многие дети воспроизводят действия, понимая их смысл, но, не зная соответствующих слов и выражений (шофер, повар, портниха). Поэтому важно отразить эту лексику на табличках, располагая их рядом с наборами игрушек и атрибутов (повар работает на кухне, повар готовит: варит суп, жарит). Наличие такого материала поможет ребенку обозначить свои действия, рассказать о своих играх и, самое главное, общаться с другими детьми, выполняя ту или иную роль. В связи с освоением детьми ролей в играх (врач, шофер, повар, портниха и т. д.) необходимо иметь игровые атрибуты: шапочки, фартуки, халаты, сумочки.

Однако при выполнении тех или иных ролей недостаточно только воспроизвести игровые действия. В старшем дошкольном возрасте игра построена не только на изображении деятельности людей, но и на передаче их взаимоотношений. Воспитатель, прежде всего сам, воспроизводит чувства, отношения людей, выполняя роли в игре и фиксируя на этом внимание детей («Врач заботится о больном. Продавец вежлив с покупателями» и т. д.). Оценивая вместе с детьми исполнение ролей тем или иным ребенком, воспитатель подчеркивает, как он относится к другим участникам игры («Алеша хороший шофер. Он заботился о пассажирах. Он помог маме с дочкой войти в автобус»). Для детей всегда сложно распределение ролей, поэтому воспитатель помогает им. Он следит, чтобы наиболее активные не исполняли многократно одни и те же роли, чтобы застенчивые, а также дети с плохой речью могли почувствовать себя уверенно в главных ролях. Однако делать это следует деликатно, считаясь с желанием детей, учитывая особенности их характеров. Не следует диктовать и навязывать роль, которая не нравится ребенку.

В ходе освоения детьми ролей в разнообразных играх следует насыщать их сложными элементами, поднимать игру на более высокий уровень. Для этого включаются предметы-заместители, используются действия в воображаемом плане.

Дети очень любят звонить в воображаемый звонок, вытирать ноги о воображаемый коврик, щелкать воображаемым выключателем. Однако воображаемыми могут стать только те действия, которые хорошо усвоены в быту, понятны по смыслу и доступны всем детям.

В старшем дошкольном возрасте игры становятся более длительными, продолжаются в течение нескольких недель, видоизменяясь, обогащаясь новыми элементами; расширяется круг действующих лиц и отражаемых явлений. На этом этапе происходит овладение способами построения сюжета. Наиболее часто дети играют в такие игры, как «Парикмахерская», «Город», «У врача», «На почте», «Школа», «Ателье» и т. д.

В этих играх объединяется ряд сюжетов (например, болезнь ребенка, приход врача, действия родителей, посещение поликлиники, посещение магазина и покупка подарка для бабушки, приход в детский сад). В таких коллективных играх участвуют все дети, так как для этого требуется тщательный отбор речевых средств, их предварительное уточнение.

Воспитатель учит детей пополнять игры новыми впечатлениями и знаниями, отражать труд людей, их чувства и отношения, развивать сюжет, перестраивать его. Такая игра предполагает включение элементов планирования, общение детей, выполнение роли, ее оценку. Игра должна быть подготовлена как в содержательном, так и в плане речевого оформления. Дети должны знать названия игр, действующих лиц, уметь распределить роли.

Подготовка к игре длится несколько дней, проводится как на занятиях по игре, так и в свободное время, на прогулках и тесно связана с материалом других занятий. Условно могут быть выделены следующие этапы в подготовке к сюжетно-ролевой игре:

- подготовка к экскурсии (определение воспитателем ее цели, выбор объектов наблюдения, отбор речевого материала, который будет сообщен во время экскурсии);
- проведение экскурсии, выполнение действий во время экскурсии (покупка подарка для кого-то из детей, отправление писем и открыток и т. д.);
- беседа о впечатлениях от экскурсии, расширение представлений детей в процессе рассматривания картинок, книг, альбомов; уточнение и активизация необходимого речевого материала;
- закрепление знаний детей в процессе рисования, дидактической или подвижной игры;
- обыгрывание сюжетных игрушек, подбор предметов-заместителей; изготовление необходимых атрибутов;
- определение замысла предстоящей игры, планирование ее этапов, распределение ролей;
- проведение коллективной игры с участием воспитателя;
- выражение непосредственных впечатлений от игры, исполнения ролей детьми.

Сложная сюжетно-ролевая игра требует от детей овладения речевым материалом, связанным как с организацией игры, так и с ее содержанием. Ими должен быть усвоен терминологический словарь, характерный для игровой деятельности (игра называется «Кем ты хочешь быть?»); слова: «роль», «костюм», «как будто» и др.). Эти слова и выражения можно подобрать из словаря к программе по игре. Постоянное использование этих речевых единиц способствует усвоению их детьми. В овладении речевым материалом, связанным с определенной тематикой, значительную помощь воспитателю может оказать сурдопедагог, планирующий близкие по тематике занятия по развитию речи. Планомерное расширение словаря по данной теме, уточнение и конкретизация значения слова, отработка его структуры, активизация в различных контекстах помогут во время игры сосредоточить внимание на ее содержательной стороне.

Помимо сюжетно-ролевых в программе содержатся игры-драматизации. Овладение ими связано со знакомством со сказками: «Репка», «Колобок», «Теремок», «Три поросенка», «Красная Шапочка». Подготовка к проведению таких игр требует участия сурдопедагога, так как с текстами сказок дети знакомятся на занятиях по развитию речи. Первоначально проводится эмоциональное рассказывание сказки с демонстрацией персонажей и их действий (показ картинок, диафильмов, использование кукольного театра); по ходу уточняются значения незнакомых слов, проводится беседа. Затем сюжет сказки воспроизводится через чтение, повторное рассказывание детьми. И только тогда, когда сказка понятна всем детям, воспитатель переносит ее в игру. Выясняются действия персонажей и их последовательность; подбираются костюмы и атрибуты игры, распределяются роли. Как видим, роль сурдопедагога при обучении глухих и слабослышащих дошкольников игре достаточно велика. Таким образом, повседневное руководство игровой деятельностью помогает формированию творческого отношения к действительности, развитию воображения. При создании адекватных условий и правильной организации в игре происходит коррекция, как отдельных психических функций, так и личности ребенка в целом.

2.2 Содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста

Принципы коррекционно-педагогической работы:

1) принцип учета индивидуальных возможностей слабослышащих детей старшего дошкольного возраста предполагает подбор сюжетных игр, которые знакомы детям по житейскому опыту, соотносятся с уровнем их знаний, умений, соответствует их интеллектуальным возможностям;

2) принцип ведущей роли педагога в коррекционно-педагогическом процессе предполагает, что педагог полностью руководит процессом игровой деятельности, на первых этапах пошагово контролируя игровую деятельность детей, сопровождая дошкольников, имеющих трудности в усвоении игровой деятельности. Педагог ставит цель игры, знакомит детей с ее сюжетом, распределяет роли, выбирает игровые предметы, выполняет с детьми исполнительные действия и т.д. Постепенно детям дается некоторая доля самостоятельности в игровой деятельности (выборе игровых предметов, выборе роли, которую ребенок желает выполнять и др.);

3) принцип системности означает, что сюжетно-ролевая игра формируется не только на специальных занятиях, но и организуется в режимных моментах, на прогулках, после экскурсий в свободной деятельности. Однако, занятия остаются ведущей формой обследования детей с нарушением интеллекта сюжетно-ролевой игры. Планирование коррекционно-педагогической работы представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Формы работы	Цели	Методы и приемы
Занятие по развитию сюжетно-ролевой игры	Формировать у детей умение разворачивать сюжет ролевой игры	Показ педагогом выполнения ролей; использование игровых предметов.
Прогулки	Учить детей отражать события реальной жизни	Наблюдение, беседа.
Экскурсии	Учить детей переносить в игру, увиденное ими, во время экскурсий.	Наблюдение, беседа.
Режимные моменты	Учить подражать действиям взрослого, закреплять интерес к игрушкам.	Показ детям новых игровых действий с игрушками.

В данную таблицу занесены методы, приёмы и формы работы по формированию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Планирование занятий по развитию сюжетно-ролевой игры представлено в таблице 2.

№	Дата	Тема	Функции педагога	Функции детей	Оборудование
1	2	3	4	5	6
1	Сентябрь	«В саду и огороде» Дидактическая игра	Закреплять у детей умение самостоятельно выбирать игру и организовывать своих сверстников для игры.	Самостоятельно выбирать игру для совместной деятельности.	Детские пластмассовые лопатки, совочки, грабли, лейки, ведёрки.
2	Октябрь	«Магазин» Сюжетно-дидактическая игра	Отражать события реальной жизни и переносить их в игру.	Передавать в игре с помощью специфических движений характер персонажа,	Муляжи овощей и фруктов натурального размера, плетеные и пластмассовые корзин.

				особенности его поведения.	
3	Ноябрь	«Куклы» Сюжетно-дидактическая игра	Обучение детей выполнению действий с куклами.	Производить игровые действия по назначению.	Игрушечная посуда, куклы.
4	Декабрь	«Автобус» Сюжетно-дидактическая игра	Учить детей использованию символов, имеющих образовательную и социальную направленность: знаки дорожного движения.	Использовать в игре знаки и символы, ориентироваться по ним в процессе игры.	Различные грузовые и легковые машины, игрушки с подвижными частями на колесах.

1	2	3	4	5	6
5	Январь	«Семья» Сюжетно-ролевая игра	Разворачивать сюжет ролевой игры, связывать несколько действий на основе причинно-следственных зависимостей.	Исполнительные действия. Выбор игровых предметов.	Куклы пластмассовые с подвижным креплением головы, рук, ног, в разнообразных костюмах.
6	Февраль	«Больница» Сюжетно-ролевая игра	Передавать эмоциональное состояние персонажей в процессе игры (радость, печаль, тревога, страх, удивление).	Передавать эмоциональное состояние персонажей (горе, радость и удивление).	Шпатель для осмотра горла; игрушечные градусники и шприцы; вата; набор игрушечных лекарств.

7	Март	«Почта» Дидактическ ая игра	Оборудовать игровое пространство помощью различных подручных средств предметов- заместителей.	Играть коллективе сверстников.	в	Сумочка конверты, марки.	почтальона, коробочки,
8	Апрель	«Парик- махерская» сюжетно- ролевая игра	Разворачивать сюжет ролевой игры, выстраивая действия причинно- следственной зависимости.	Выбор роли. Разворачивать сюжет ролевой игры.		набор парикмахер»; расчески; щетки; ленты; альбомы с рисунками причесок.	«Детский

В данной таблице изложены занятия по развитию сюжетно-ролевой игры с слабослышащими детьми старшего дошкольного возраста, проведенные с учетом их индивидуальных возможностей. Предложенные занятия знакомы детям по житейскому опыту, соотносятся с уровнем их знаний, умений, навыков, соответствуют их интеллектуальным возможностям.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Объектом исследования является процесс развития сюжетно-ролевой игры у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования являются особенности работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста .

Задачи исследования:

4) Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

5) Определить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей экспериментальной группы.

6) Разработать содержание коррекционной работы по развитию сюжетно-ролевой игры у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ литературных источников, изучение личных дел детей, наблюдение, беседа, педагогический (констатирующий) эксперимент, анализ полученных данных.

Экспериментальная работа проводилась в ДООУ № 470 г.Челябинска в группах для детей I-II вида

В эксперименте участвовало 1 группа Всем детям на момент исследования исполнилось 6 лет.

Пять детей с нарушениями слуха старшего дошкольного возраста : Диана М., двусторонняя смешанная тугоухость III степени, Макар С.,- двусторонняя смешанная

тугоухость II степени, Максим В.,-двусторонняя смешанная тугоухость II степени, Арина П.,- двусторонняя сенсоневральная тугоухость IV степени, Света З., - двусторонняя смешанная тугоухость I степени

На первом этапе нами было проведено наблюдение и анализ игровой деятельности детей, беседа с детьми.

Наблюдение за сюжетно-ролевой игровой деятельностью детей проводилось в течение одного месяца .

Протокол наблюдения за одной из игр приведен в приложении 1.

Для изучения особенностей сюжетно-ролевой игры старшем дошкольном возрасте была использована методика Выгодской и Леонгард ,[3]

Проведение исследования. Наблюдение за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей 6 лет проводят в естественных условиях.

Обработка данных. Анализ протоколов проводят по схеме:

I.Замысел игры , постановка игровых целей и задач

1. Как возникает замысел игры (определяется игровой средой , возникает по инициативе самого ребенка)
2. Обсуждает ли замысел игры , учитывает ли их точку зрения.
3. Насколько устойчив замысел игры
4. Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую задачу и предложить её другим.
5. Отражению в игры действительности
6. Насколько часто наблюдается импровизация в игре.

II.Содержание игры

1.Что составляет основное содержание игры (действия с предметами, бытовые или общественные взаимоотношения с людьми)

2.Насколько разнообразно содержание игры . Как часто повторяются игры с одинаковым содержанием.

III.Сюжет игры

1.Насколько разнообразны сюжеты игры (указать название и количество)

2.Какова устойчивость сюжета игры

3.Сколько событий ребёнок объединяет в один сюжет

4.Насколько развернут сюжет.

5.Как проявляется умение развивать сюжет игры

6.Каковы источники сюжетов игры (книги, наблюдения, рассказы и т.д)

IV.Выполнение роли детей в игре

1.Обозначает ли выполняемую роль слово и когда

2.Какие средства использует в игре (предметные действия , мимика)

3.Передает ли и каким образом характерные особенности персонажа

4.Есть ли у ребенка любимые роли и сколько он может выполнять ролей в разных играх

V.Игровые действия и игровые предметы

1.Использует ли ребенок в игре предметы –заместители и какие

2.Кто является инициатором выбора предметам-заместителям: сам ребенок или взрослый

3.Использует ли в игре образные игрушки и как часто. Есть ли у ребенка любимые игрушки.

4.Как воспринимает воображаемую ситуацию , понимает ли ее условность , играет ли с воображаемыми предметами.

VI.Игровые правила

1.Сознается ли правило ребенком

2.Как соотносит ребенок выполнение правила со взятой на себя ролью

3.Следит ли за выполнением правил другими детьми. Как реагирует на нарушения правил других детей по игре

4.Как относится к замечаниям партнера по игре по поводу выполнения правил

VII.Достижение результата игры

1.Как соотносится первоначальный замысел и его реализация в игре

2.Соотносит ли ребенок свой замысел с достигнутым результатом.

3.Какими средствами достигается реализация замысла.

VIII.Игровая среда

1.Готовит ли ребенок игровую среду заранее или подбирает предметы по ходу игры.

2.Использует ли предложенную игровую среду(оборудование игрового уголка) и как.

VIII.Роль взрослого в руководстве игрой

1.Обращается ли ребенок к взрослому в процессе игры и по поводу чего.

2.Предлагает ли взрослому принять участие в игре.

Полученные результаты соотносят с таблице 9 и определяют уровень развития

Сюжетно-ролевой игры в соответствии с возрастом ребенка.

Все полученные данные вносились в таблицу № 1 «Развитие игровой деятельности»

Особенности формирования игры у слабослышащих детей связаны также с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем воображения. Недоразвитие речи и ограниченность речевого общения негативно влияют на становление сюжетно-ролевой игры .Особенности игровой деятельности слабослышащих дошкольников были подробно исследованы Г.Л. Выгодской [3]

Все результаты считаются по баллам : 1 балл- частично сформирован, 2 балла – сформирован, 0 баллов - несформирован

Выводы по главе II

Для того чтобы игра могла выполнить свою роль в развитии и воспитании слабослышащих детей, ею необходимо научиться управлять: А для успешного развития игровой деятельности глухих детей и эффективного управления ею нужно знать ее особенности.

Слабослышащие Дети нередко воспроизводят в играх второстепенные, преимущественно предметные детали, не отражая существенные элементы, не постигая внутренние смысловые отношения. Наблюдается тенденция к однообразному, механическому повтору знакомых игр. Наиболее характерны для детей со сниженным слухом трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Игра - один из тех видов детской деятельности, которой используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучая их различным действиям с предметами, способам и средствам общения. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Например, в игре формируется такое качество личности ребёнка, как саморегуляция действий с учётом задач количественной деятельности. Важнейшим достижением является приобретение чувства коллективизма. Оно не только характеризует нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальную сферу, так как в коллективной игре происходит взаимодействие различных смыслов, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели.

Доказано, что в игре дети получают первый опыт коллективного мышления. Ученые считают, что детские игры стихийно, но закономерно возникли как отражение трудовой и общественной деятельности взрослых людей. Однако известно, что умение играть возникает не путем автоматического переноса, в игру усвоенного в повседневной жизни.

Нужно приобщать детей к игре. И от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Следует подчеркнуть, что плодотворное освоение общественного опыта происходит лишь при условии собственной активности ребёнка в процессе его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методические приёмы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели.

Замысел игры , постановка игровых целей и задач					
Ф.И ребенка	Как возникает замысел игры (определяется игровой средой , возникает по инициативе самого ребенка)	Обсуждает ли замысел игры , учитывает ли их точку зрения.	Насколько устойчив замысел игры	Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую задачу и предложить её другим.	Общий балл
Диана М	1	0	2	0	0
Максим С	1	0	2	0	0
Арина П	2	0	1	1	1
Света З	0	1	1	0	1
Макар С	1	0	0	0	0

Замысел игры , постановка игровых целей и задач –не сформирован

Литература

1. Игра в жизни детей с нарушениями слуха. // Дошкольное воспитание аномальных детей: Книга для учителя и воспитателя. / Под редакцией Л.П. Носковой. - М.: Просвещение, 1993. - С. 92-104.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2002. - С. 3-203.
3. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - М., 1975.
4. Речицкая Е.Г. Развитие глухих учащихся в процессе внеклассной работы. - Л., 1988.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М., 1978.
6. Жуковская Р.И., Воспитание детей в игре . М., 2003
7. Дьячков А.И., Воспитание и обучение глухонемых детей .М.,2004
8. Бурлачук, Морозов., Справочник по психодиагностике – С-Пб., 2003
9. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте .-М, 2001
10. Алябьева Е.А., Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста-М.,2003
11. Богданова Т.Г. Сурдопсихология М.,2002
12. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети . М., 2004

13. Вийтар Э.А. Особенности понимания дружеских отношений у слабослышащих школьников // Исследование личности детей с нарушениями слуха. М., 2005
14. Выготский Л.С. Основы дефектологии СПб., М., Краснодар, 203.
15. Жуковская Р.И., Воспитание детей в игре. М., 2003
16. Иванова Е.А., Самсонова Е.Г., Леонгард Э.И. Я не хочу молчать
17. Леонгард Э. И. Всегда вместе. Программно-методическое пособие для родителей детей с патологией слуха
18. Леонгард Э.И. Неслышащие дети в мире слышащих.
19. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка раннего возраста с нарушенным слухом
20. Николаева Т.В. Материалы для комплексного психолого-педагогического обследования ребенка раннего возраста с нарушенным слухом
21. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушенным слухом
22. Обухова Т.И. Методика формирования речи детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха
23. Обухова Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха
24. Пельмская Т.В., Шматко Н.Д. Методика педагогического обследования слуха детей с нарушенным слухом первого года жизни
25. Белова Н.И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. - М.: Просвещение, 1985. - С.88-97.
26. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - С.3-45.
27. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. - М.: Просвещение, 1975.

- 28.Выгодская Г.Л. Руководство сюжетно-ролевыми играми глухих дошкольников. - М., 1964.
- 29.Выготский Л.С. О развитии речи глухих // Дефектология. - 1994. - № 4. - С.88-90.
- 30.Горшкова А.А., Шматко Н.Д. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими дошкольниками, воспитывающимися дома // Дефектология. - 1991. - № 5. - С.84-86.
- 31.Зыкова М.А. Самостоятельное общение глухих школьников в процессе совместной деятельности // Дефектология. - 1995. - № 4. - С.38-43.
- 32.Изучение слабослышащих детей в процессе обучения: Сб. / Под ред. Р.М.Боскис. - М.: Педагогика, 1972. - 192 с.
- 33.Иполитова А.Г. К вопросу формирования произношения у слепоглухонемых детей // Дефектология. - 1973. - № 2.
- 34.Исенина Е.И. Дословесная коммуникация у глухих и слышащих детей // Дефектология. - 1984. - № 6. - С. 20-24.
- 35.Исенина Е.И. Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни // Дефектология. - 1988. - № 3.
- 36.Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. - М., 1999.
- 37.Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших школьников с нарушением слуха / Сост. И.А. Михаленкова. - СПб., 2003.
- 38.Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье. - М.: Педагогика, 1970. - 192 с.
- 39.Корсунская Б.Д. Обучение речи глухих дошкольников. - М., 1969.

40. Леонгард Э.И. Формирование устной речи и развитие слухового восприятия у глухих дошкольников. - М., 1971.
41. Лифанов В.Л. и др. Если ребенок плохо слышит. - Киев, 1984.
42. Марцинковская Е.Н., Егоров В.В. Обучение и воспитание глухих в США // Дефектология. - 1989. - № 1. - С.88-91.
43. Мамаенко Т.А. Непроизвольное запоминание учебного материала глухими детьми на уроках предметно-практического обучения // Дефектология. - 1979. - № 5.
44. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. - М., 1987.
45. Морозова Н.Г. Развитие нравственных отношений между глухими детьми дошкольного возраста // Дефектология. - 1985. - № 3.
46. Новикова Л.А. Влияние нарушений зрения и слуха на функциональное состояние мозга. - М., 1966.
47. Нудельман М.М. О некоторых особенностях формирования мечты у глухих школьников // Дефектология. - 1987. - № 4.
48. Нудельман М.М. Представления глухих школьников об оценке их личности сверстниками // Дефектология. - 1983. - № 6.
49. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта: Сб. /Под ред. Л.П. Носковой. - М.: Педагогика, 1984. - 143 с.
50. Пельшская Т.В., Шматко Н.Д. Занятия с ребенком с нарушенным слухом первого года жизни // Дефектология. - 1996. - № 2. - С.63-73.
51. Петшак В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 6. - С.61-65.

- 52.Петшак В. Исследование эмоциональных отношений глухих школьников к членам семьи // Дефектология. - 1990. - № 6. - С.18-24.
- 53.Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих дошкольников // Дефектология. - 1989. - № 5. - С.26-32.
- 54.Психология глухих детей: Сб. / Под ред. И.М.Соловьева и др. - М.: Педагогика, 1971. - 448 с.
- 55.Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения / Под ред. Т.В.Розановой. - М.: Педагогика, 1991. - 174 с.
- 56.Речитская Е.Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. - М., 2000.
- 57.Речитская Е.Г. Формирование учебной деятельности глухих школьников младших классов. - Л., 1990.
- 58.Речитская Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения глухих школьников. - М., 1997.
- 59.Речитская Е.Г., Сошина Е.А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. - М., 1999.
- 60.Розанова Т.В. Особенности познавательной деятельности глухих детей старшего дошкольного возраста. //Дефектология. - 1997. - № 4.
- 61.Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. - М.: Педагогика, 1975. - 232 с.
- 62.Сурдопедагогика / Под ред. М.И. Никитиной. - М.: Просвещение, 1989. - 384 с.
63. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика М., 2001 стр.,170

